



Universidad
Carlos III de Madrid
www.uc3m.es

TESIS DOCTORAL

La biblioteca integrada como modelo de convergencia educativa en alfabetización en información

Autor:

Pablo Parra Valero

Director:

Miguel Ángel Marzal García-Quismondo

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN

Getafe, 7 de enero, 2016



Universidad
Carlos III de Madrid
www.uc3m.es

(a entregar en la Oficina de Posgrado, una vez nombrado el Tribunal evaluador , para preparar el documento para la defensa de la tesis)

TESIS DOCTORAL

***La biblioteca integrada como modelo de convergencia
educativa en alfabetización en información***

Autor: Pablo Parra Valero

Director: D. Miguel Ángel Marzal García-Quismondo

Firma del Tribunal Calificador:

Firma

Presidente: Francisco Javier García Marco

Vocal: Luis Fernando Ramos Simón

Secretario: Jorge Luis Morato Lara

Calificación:

Getafe, 7 de enero de 2016

“Hoy día en las bibliotecas públicas faltan muchos libros, y las universidades tienen, en la misma ciudad, bibliotecas propias, más pobres que las públicas, pero donde hay libros que éstas no poseen. Lagunas por ambas partes y, al mismo tiempo, dobles inútiles. ¿Y si las dos instituciones, ambas gubernativas, se fundieran?”

Giovanni Papini

A mi hermano y mis padres,

por su apoyo incondicional

A Cuca,

por su amor incondicional

A Inés,

el maravillo fruto del amor incondicional

A GRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincera gratitud a todas aquellas personas que han hecho posible que este momento se haga realidad:

En primer lugar a mi familia más cercana por estar siempre a mi lado y por el enorme apoyo recibido. Sobre todo, a mi mujer, a la que eternamente agradeceré la ayuda recibida y su increíble comprensión por todo el tiempo robado que ha supuesto materializar este trabajo y por tantas horas y noches escuchando el sonido del viejo ordenador

Muy especialmente a Miguel Ángel Marzal García-Quismondo, mi admirado profesor durante la diplomatura y después como Director de tesis. Él es el verdadero artífice de este logro y el que me impulsó el 1 de diciembre de 2006 a esta genial aventura en un vagón de tren de regreso a casa tras un reencuentro en un congreso profesional celebrado en Murcia. Desde que en el año 2001 me abriera la puerta para trabajar por primera vez, como becario, en una biblioteca escolar que cosas del destino aparece en esta investigación, Miguel Ángel ha sido un ángel de la guarda que siempre ha estado muy cerca en los grandes momentos de cambio (profesionales y formativos). En esta última etapa como Director de tesis, me faltan palabras para expresar y agradecer su constante apoyo, guía y supervisión, por no hablar de las innumerables ocasiones que me sacó del abismo...

A mi amigo australiano y también admirado Alan Lindsey Bundy. Nadie domina en el planeta el tema de las bibliotecas *joint use* como él. Cuando el 9 de enero de 2008 probé a escribirle un correo para contactar con él, lo que nunca me llegué a imaginar es que al día siguiente iba a obtener su respuesta y, además, en español... Fue un

enorme placer y todo un aprendizaje el poder recorrer y visitar a su lado en el año 2010 diferentes bibliotecas escolares, públicas e integradas de Madrid, Murcia y Castilla-La Mancha.

A otros grandes profesionales como Sarah McNicol, Joacim Hansson, Ramón Salaberría, Mónica Baró, Inmaculada Velloso, Aurora Cuevas, José Antonio Camacho Espinosa o Andoni Calderón, que también me dedicaron su atención.

A Juan Beitia y Esther López por el trato recibido desde el primer día y por abrirnos la puerta de la empresa Baratz. Fue un auténtico lujo el poder colaborar con vosotros y otro gran sueño profesional cumplido.

A Susana de Torres, estupenda profesional y gran visionaria como responsable de la Red de Bibliotecas de Lorca (Murcia) por abrirnos las puertas de la ciudad cada vez que lo hemos necesitado. Nadie como ella ha entendido y ha sabido aprovechar y poner en práctica el modelo de biblioteca integrada en España.

A las profesoras de la Universidad Carlos III, Fátima García y Carmen Jorge por su tutela en los trabajos previos.

A M^a Carmen Alfageme, por su brillante trabajo de Fin de Máster. Enterarte que lo que estás investigando es útil e interesa realmente a otras personas justifica todo el esfuerzo invertido y supuso una gran inyección de moral en la recta final de este camino.

A cada uno de los usuarios que en la Biblioteca Municipal de Morata de Tajuña y en la Biblioteca Municipal “Ricardo León” de Galapagar me han hecho crecer personal y profesionalmente.

A todos, mi más profundo agradecimiento.

I ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABLAS.....	15
RESUMEN.....	17
ABSTRACT	19
1. INTRODUCCIÓN	21
1.1. JUSTIFICACIÓN	22
1.2. HIPÓTESIS	24
1.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	25
1.4. METODOLOGÍA	27
1.5. FUENTES	28
1.6. ESTRUCTURA DE TRABAJO	30
2. LA BIBLIOTECA INTEGRADA: UNA FORMA DE COOPERACIÓN ENTRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y EDUCATIVAS	33
2.1. COOPERACIÓN ENTRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y BIBLIOTECAS EDUCATIVAS	34
2.1.1. PAÍSES ANGLOSAJONES	43
2.1.2. PAÍSES NÓRDICOS	52
2.1.3. PAÍSES DE HABLA HISPANA	56
2.2. HACIA UNA VERDADERA FORMA DE COOPERACIÓN	64
2.3. EL MODELO DE BIBLIOTECA INTEGRADA O JOINT USE LIBRARY	68
2.3.1. CONCEPTO	69
2.3.2. ESTUDIOS BASADOS EN EL MODELO DE BIBLIOTECA INTEGRADA	72
2.3.2.1. CRÍTICAS AL MODELO	73
2.3.2.2. BENEFICIOS	75
2.3.3. TIPOLOGÍA DE BIBLIOTECAS INTEGRADAS	77
2.3.4. DESARROLLO HISTÓRICO DE LAS BIBLIOTECAS INTEGRADAS	79
2.3.4.1. ORIGEN	81
2.3.4.2. AUGE EN TORNO A TRES MODELOS	82
2.3.4.2.1. MODELO NORTEAMERICANO	82
2.3.4.2.2. MODELO AUSTRALIANO	88
2.3.4.2.3. MODELO EUROPEO	92
2.3.4.3. BIBLIOTECAS INTEGRADAS EN EL SIGLO XXI	98

3. BIBLIOTECAS INTEGRADAS EN ESPAÑA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	105
3.1. EL PRIMER TESTIMONIO: MARÍA MOLINER Y LAS MISIONES PEDAGÓGICAS	106
3.2. EVOLUCIÓN DE LAS BIBLIOTECAS INTEGRADAS EN ESPAÑA	112
3.3. CAUSAS DEL ESCASO DESARROLLO DEL MODELO	123
3.3.1. EL TRADICIONAL DÉFICIT DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	127
3.3.2. LA AMBIGÜEDAD DEL TÉRMINO	131
3.3.3. EL ESCASO TRATAMIENTO EN EL MARCO LEGISLATIVO	135
3.3.3.1. DISPOSICIONES NORMATIVAS DE CARÁCTER ESTATAL	137
3.3.3.2. DISPOSICIONES AUTONÓMICAS	138
4. ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y EDUCATIVAS: MODELOS, BUENAS PRÁCTICAS Y PROPUESTAS DE COOPERACIÓN ..	159
4.1. HACIA UNA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTEGRADA	160
4.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO	162
4.3. NUEVAS ALFABETIZACIONES	171
4.4. MODELOS Y NORMAS DE ALFIN PARA PROGRAMAS EN BIBLIOTECAS	182
4.4.1. PAÍSES ANGLOSAJONES	188
4.4.1.1. AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA	195
4.4.2. PAÍSES NÓRDICOS	200
4.4.3. PAÍSES DE HABLA HISPANA	207
5. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ACTUACIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN PARA BIBLIOTECAS INTEGRADAS	¡Error! Marcador no definido.
5.1. ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN BIBLIOTECAS INTEGRADAS	232
5.2. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS PARA MEDIR COMPETENCIAS EN ALFIN	243
5.2.1. HACIA UN MODELO DE EVALUACION ESPECÍFICO EN BIBLIOTECAS INTEGRADA	245
5.2.2. CASOS PRÁCTICOS DE EVALUACIÓN	250
5.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN	252
5.3.1. LISTAS DE AUTO CHEQUEO	253
5.3.2. OTRAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	257
5.4. PROTOTIPO DE CURSO EN LÍNEA SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS	260
5.4.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	262
5.4.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	266
5.4.3. RESULTADOS	268
5.4.3.1. MODALIDAD EDUCATIVA	272
5.4.3.2. DESARROLLO PROGRAMÁTICO DEL CURSO	276
5.4.4. ANÁLISIS DAFO	284

6. CONCLUSIONES	293
------------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
---	------------

ANEXOS.....	331
--------------------	------------

<i>ANEXO 1. LISTA DE AUTO CHEQUEO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE WISCONSIN (ESTADOS UNIDOS)</i>	332
--	-----

<i>ANEXO 2. CRITERIOS PARA LOS ESTÁNDARES DE BIBLIOTECAS COMBINADAS (ESCOLAR/PÚBLICA) DE NUEVA JERSEY (ESTADOS UNIDOS)</i>	339
--	-----

<i>ANEXO 3. LISTA DE AUTO CHEQUEO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE WISCONSIN (ESTADOS UNIDOS)</i>	345
--	-----

<i>ANEXO 4. LISTA DE AUTO CHEQUEO ELABORADA POR ALAN LINDSEY BUNDY</i>	349
--	-----

I ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 2.1. Estructura de cooperación territorial entre bibliotecas públicas y escolares</i>	65
<i>Figura 2.2. Imagen tomada de un folleto de la Almedalsbiblioteket de Visby (Suecia)</i>	96
<i>Figura 3.1. Doble entrada en la Biblioteca Comarcal de Yecla (Murcia) en el año 1937</i>	110
<i>Figura 3.2. Plano de la Biblioteca Comarcal de Gandía (Valencia)</i>	111
<i>Figura 3.3. Alan Lindsey Bundy, a la izquierda en la imagen, uno de los mayores expertos sobre joint use libraries, visitando la biblioteca integrada de Purias (Murcia)</i>	120
<i>Figura 3.4. Análisis realizado sobre la base de datos SSCI del Web of Science</i>	132
<i>Figura 3.5. Análisis realizado sobre la base de datos LISA</i>	133
<i>Figura 3.6. Análisis realizado en la base de datos LISTA</i>	134
<i>Figura 3.7. Página de inicio de la web del Observatorio de Bibliotecas Integradas</i>	135
<i>Figura 3.8. Organizaciones y entidades con quien colabora la biblioteca escolar (% de centros)</i>	136
<i>Figura 4.1. Distribución geográfica de la documentación analizada sobre ALFIN en Iberoamérica</i>	211
<i>Figura 5.1. Pantalla de inicio del curso de ALFIN diseñado a través de la plataforma E-Doceo</i>	271
<i>Figura 5.2. Pantalla de acceso a la introducción del curso elaborado por la empresa Baratz</i>	271
<i>Figura 5.3. Modalidad formativa del curso</i>	273
<i>Figura 5.4. Modalidad tecnológica del curso</i>	274
<i>Figura 5.5. Modalidad competencial del curso</i>	275
<i>Figura 5.6. Modalidad alfabetizadora del curso</i>	275
<i>Figura 5.7. Desarrollo modular del curso</i>	276

<i>Figura 5.8. Desarrollo instruccional del curso</i>	277
<i>Figura 5.9. Desarrollo didáctico del curso</i>	278
<i>Figura 5.10. Desarrollo estructural del curso</i>	279
<i>Figura 5.11. Ejemplo ilustrativo sobre competencia para manejar información</i>	280
<i>Figura 5.12. Mensaje de final del Módulo 3</i>	281
<i>Figura 5.13. Material de apoyo sobre autoría, ética y deontología en la web (Módulo 5)</i>	282
<i>Figura 5.14. Desarrollo evaluativo del curso</i>	283

I ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 2.1. Número total de bibliotecas públicas y bibliotecas integradas (públicas/escolares) en Suecia</i>	100
<i>Tabla 5.1. Ejemplo con los objetivos y los factores críticos de éxito de una biblioteca escolar</i>	247
<i>Tabla 5.2. Ejemplo con los objetivos y los factores críticos de éxito de una biblioteca pública</i>	247
<i>Tabla 5.3. Ejemplo con los factores críticos de éxito y el plan de acción de una biblioteca integrada (escolar-pública)</i>	248
<i>Tabla 5.4. Fases de trabajo del programa de ALFIN para la empresa Baratz</i>	270

RESUMEN

Se presenta y estudia con detalle el concepto *joint use library* o biblioteca integrada como un modelo de convergencia entre bibliotecas públicas y centros educativos, a través del diseño de un prototipo de programa de actuación de alfabetización en información aplicado al entorno virtual de aprendizaje de la empresa Baratz, referente mundial en automatización de procesos y gestión de flujos de información y documentación, y dirigido a la formación de formadores, bibliotecarios, usuarios de bibliotecas y profesionales que necesitan información para su toma de decisiones.

La hipótesis de partida es la alianza entre biblioteca y escuela, que siempre ha estado presente en la filosofía de trabajo de las bibliotecas como una manera de rentabilizar recursos y mejorar los servicios. Desde los primeros momentos de su desarrollo contemporáneo la biblioteca pública asumió una mayor responsabilidad en su función educativa ofreciendo espacios de lectura infantiles, visitas guiadas y préstamos de libros a las escuelas. En aquellos lugares donde no existía una biblioteca pública eran las escuelas las únicas que podían ofertar el servicio bibliotecario a la comunidad. De esta mutua necesidad, surgieron los primeros casos de biblioteca integrada a mediados del siglo XIX.

En la actualidad, tras muchos años en los que ha sido considerada como una forma inferior de provisión de servicios bibliotecarios, el concepto de biblioteca integrada comienza a consolidarse a nivel mundial, encontrando numerosos ejemplos de buenas prácticas en la prestación de distintos servicios bibliotecarios. A partir del análisis de los modelos y normas de alfabetización en información aplicados en bibliotecas públicas y bibliotecas educativas (escolares y universitarias) y de los programas de

alfabetización en información implantados en bibliotecas *joint use*, el presente trabajo pretende mostrar un posible método de “integración” de ambos tipos de bibliotecas mediante el desarrollo de un curso diseñado para alcanzar destrezas, habilidades y competencias en alfabetización en información y para su difusión y posible uso en la acción formativa de bibliotecas integradas.

La estructura del programa que se presenta como prototipo, fruto de la cooperación entre la empresa Baratz y la Universidad Carlos III, se desarrolla en cinco módulos formativos: un módulo 1 de competencias básicas, para destrezas y habilidades en la búsqueda y recuperación de información, un módulo 2 de asimilación de contenidos, un módulo 3 de lectura digital, un módulo 4 de generación de conocimiento y contenidos mediante instrumentos de la Web 2.0 y un módulo 5 de escritura digital.

El curso también incorpora como parte sustancial la evaluación, tanto programática para la institución, como formativa y de diagnóstico para los educandos, una con indicadores, la otra con cuestionarios.

*A***BSTRACT**

The joint use library is introduced as a model for school and public library convergence with the purpose to create a information literacy programme implemented in the virtual learning environment developed by Baratz, a world class automatic processing and information and documentation flow management company. The aim was not to establish a virtual educational programme monitored by librarians and geared to delivery and use, not only in libraries, but in of all manner of entities needing to include this type of programmes in their training plans or in institutions whose professionals need to constantly update their skills.

The underlying hypothesis is the existence of the alliance between libraries and schools that has always been an element of libraries' working philosophy as a way to optimise resources and improve user services. From the outset, the contemporary public library established one-directional cooperation with educational institutions, assuming greater educational responsibilities, creating environments and offering guided tours for children and lending books to schools. At the same time, in communities with no public library, schools were the only institutions able to provide library services. This mutual need gave rise to the first joint use libraries in the mid-nineteenth century.

At present, after many years in which it was regarded as a lesser form of library service delivery, the joint use library has begun to consolidate its position world-wide with numerous examples of good practice in the provision of library services. From the analysis of the models and rules of information literacy being carried out in public and educational libraries (school and university libraries) and the information literacy programmes introduced in joint use libraries, this paper aims to show a possible

method of integration of both types of libraries. This would be done by means of developing a course designed to get skills, abilities and competence in information literacy and its spreading and possible use in a formative action in joint use libraries.

Structurally speaking, the course has five core training modules in which skills are acquired gradually. Module 1 describes the strategies for retrieving information, along with expert handling, selection and assessment of information sources. Module 2 teaches the expert use of the tools designed for effective content organisation and knowledge-effective editing and characteristic of digital content management. Module 3 is designed to gain effective “digital reading” skills through the satisfactory editing, use and management of self-charted concept maps, the basis of the pupil's own electronic discourse. Module 4 is specifically geared to knowledge and the efficient “educational” use of social networking and Web 2.0 tools as fundamental elements for digital reading comprehension in the context of education in the knowledge society; and module 5 addresses digital writing.

The course contains follow-up or self-assessment questionnaires and edited and structured indicators designed to measure the skills acquired

1

INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Con la Revolución Industrial las sociedades se han tornado más complejas, generándose unas estructuras cuya organización y mantenimiento supera a sus miembros. Desde entonces las sociedades humanas han comenzado a caracterizarse como sistemas sociales formados por un conjunto heterogéneo y ordenado de seres humanos. A partir de ese momento, comienza a hablarse de una visión holística de la sociedad humana que considera al fenómeno estudiado como un todo superior. Este concepto se opone a la visión atomista (física newtoniana) que ve a la sociedad compuesta de partes completamente independientes unas de otras y en el que el todo no es más que la suma de las partes.

Para llevar a la práctica el holismo se hace a través de la teoría general de los sistemas que permite proporcionarnos un camino o método para aplicar esta corriente al estudio de los fenómenos naturales, humanos o sociales. El término sistema posee diversas connotaciones, siendo la más interesante la de grupo de unidades combinadas que forman un todo organizado e inseparable y cuyo resultado es mayor que el resultado que las unidades podrían tener si funcionaran independientemente. La sinergia no es la simple suma de sus partes, sino algo diferente y superior, por tanto, si queremos analizar un fenómeno habrá que mirar no a sus partes una por una, sino a la complejidad de su organización y a todo lo que de ella surja.

La teoría general de los sistemas es un modelo de trabajo teórico y práctico que se puede aplicar a los servicios de información de todo tipo y cuyo éxito ha sido mayor en disciplinas nuevas o emergentes como la Informática o la Documentación. Trasladado a la sociedad del conocimiento actual una biblioteca no puede satisfacer las demandas informativas de los usuarios de manera individual, por ende la cooperación entre bibliotecas se presenta como una solución tan antigua como eficaz para alcanzar unos objetivos comunes.

Existen múltiples formas de cooperación bibliotecaria, desde las que se centran en un simple servicio (préstamo, adquisición, catalogación, etc.) hasta aquellas de carácter

más general que desembocan en sistemas cooperativos, redes y consorcios de bibliotecas de la misma o diferente. Y en este sentido, una de los principales orientaciones que la International Federation of Library Associations (en adelante, IFLA) destaca para la mejora y la actualización de los servicios de bibliotecarios en siglo XXI es la generación de alianzas entre distintas unidades de información.

Por otro lado, según las *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*, una biblioteca debe complementar en lugar de repetir de forma innecesaria las prestaciones de biblioteca que existen en otros lugares. Para ello, las bibliotecas públicas deben integrarse en redes, sistemas y planes de cooperación.

Dentro de esta corriente cooperativa, toma impulso y adquiere cada vez más relevancia, tanto a nivel nacional como internacional, el modelo de biblioteca integrada¹ como una fórmula de cooperación yuxtapuesta entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas que establecen una alianza para desarrollar eficazmente su labor. Las primeras por su condición de principal motor bibliotecario en la comunidad en la que se inserta y las educativas por su posición privilegiada para liderar la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad del conocimiento (incluidas las universitarias que suelen quedar al margen de la cooperación con las públicas); están llamadas a ejercer de forma conjunta una labor alfabetizadora fundamental en el siglo XXI. Bajo esta propuesta, subyace el establecimiento de sinergias tendentes a la concepción de una biblioteca única con más de una función y servicios bibliotecarios diferenciados, pero que no implica la desaparición o usurpación de un tipo determinado de biblioteca.

Con un importante bagaje histórico cooperativo, los países más avanzados del sector (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Suecia, Dinamarca, Australia), respaldan desde décadas la propuesta del *joint use library* a través de sus instituciones y del gremio de profesionales, encontrando uno de sus grandes desarrollos en la alfabetización en

¹ Traducción al castellano de *joint use library* empleada por primera vez por Teresa Mañá y Mónica Baró en 2007 y que cuenta con el refrendo de dos de los principales expertos internacionales sobre el tema el australiano Alan Bundy y la británica Sarah McNicol.

información (en adelante, ALFIN). No sucede así en España donde los escasos intentos de biblioteca integrada llevados a la práctica han carecido de continuidad fija y, por lo general, han obedecido más a la buena predisposición y capacidad intuitiva de los bibliotecarios que al conocimiento real del modelo.

Cuando se trabaja conjuntamente se logra que la sociedad tenga una mejor percepción de las bibliotecas y de los profesionales que trabajan en ellas. Además, mejora la creatividad, se proporcionan nuevos servicios y se alcanzan nuevos usuarios. Como han venido mostrando las visiones contemporáneas sobre la enseñanza, las tareas realizadas en colaboración son una fuente esencial de aprendizaje. La capacidad del grupo es mucho mayor que la de los individuos que lo conforman.

Por tanto, con el fin de enseñar y capacitar a la población en general en aspectos relacionados con la ALFIN, se aprecia la conveniencia de que bibliotecas de diferente tipología trabajen de forma colaborativa formando consorcios para generar mejores opciones que afronten la escasez y los recortes presupuestarios que viven las bibliotecas en determinados países, regiones y ciudades ante la situación económica mundial o los diferentes niveles de desarrollo e inversión en educación, ocio y cultura.

1.2. HIPÓTESIS

Considerando el creciente interés mostrado hacia la implantación de políticas sobre tecnologías de la información y la comunicación que permitan la reducción de la brecha digital y que favorezcan la inclusión social, se plantea la necesidad de generar programas de habilidades informativas y aprendizaje permanente. Sin embargo, establecer acciones formativas de ALFIN es una tarea complicada cuya responsabilidad compete a toda la sociedad en general y a todas las bibliotecas en particular. A la hora de referirnos a estas últimas, las clasificaciones más utilizadas para determinar los tipos de bibliotecas existentes son las propuestas por la UNESCO y la IFLA que se basan fundamentalmente en la diversificación de usuarios (bibliotecas nacionales,

universitarias, especializadas, de investigación, parlamentarias, para el gran público, escolares, etc.). Otras clasificaciones contemplan criterios distintos para establecer tipologías de bibliotecas (difusión de los documentos, dependencia orgánica, etc.) pero en ningún caso se alude a la posibilidad de integrar o combinar bibliotecas, por lo que en un principio se da por sentado o por desconocido que la *joint use library* no constituye una clase de biblioteca y, por consiguiente, queda excluida de la responsabilidad de emprender iniciativas en ALFIN.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y con el fin de validar la existencia de la biblioteca integrada como una tipología propia y que además ofrece el valor añadido de la relación simbiótica establecida entre dos unidades de información diferentes, se propone el *joint use library* como un modelo convergente donde hacer un uso más racional y provechoso de la función educativa de las bibliotecas y del papel de los bibliotecarios como formadores en ALFIN. Sobre esta última cuestión, la existencia de elementos comunes vinculados a la ALFIN en bibliotecas públicas y bibliotecas educativas hace necesario un espacio de convergencia y una propuesta formativa dirigida a la ciudadanía, como una realidad continuada que comienza en etapa escolar y que evoluciona a lo largo de las distintas fases vitales del individuo. La biblioteca integrada se presenta como un modelo flexible y no excluyente para prestar servicios bibliotecarios a un conjunto de usuarios, especialmente en entornos virtuales de educación y ALFIN.

1.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Esta investigación tiene como objetivo general estudiar el *joint use library* como un modelo de biblioteca válido y eficaz para prestar servicios bibliotecarios a un conjunto de usuarios de cualquier país, y muy especialmente en los entornos virtuales de educación y ALFIN que se están pergeñando en la actualidad. Su existencia no resulta incompatible con la presencia de otros tipos de biblioteca en la comunidad y tampoco se concibe como una medida exclusivamente de ahorro o como una solución de

carácter temporal. Por otra parte, se plantea el papel que ha tenido la ALFIN en cuanto al desarrollo y ejecución de acciones cooperativas dirigidas a bibliotecas públicas y educativas, tomando como marco de referencia aquellos países donde más se ha extendido el movimiento de bibliotecas integradas.

Como objetivos específicos derivados de la investigación se encuentran los siguientes:

- a) Determinar las causas y explicaciones que han contribuido en España a la escasa visibilidad del concepto de biblioteca integrada, a pesar de su dilatada existencia en el tiempo.
- b) Presentar el modelo de biblioteca integrada a políticos y profesionales responsables de la creación, planificación y diseño de instalaciones bibliotecarias, bibliotecas, como una forma alternativa de cooperación entre unidades de información de distinta tipología, sobre todo, bibliotecas públicas y bibliotecas educativas de centros docentes desde primaria hasta educación superior.
- c) Desarrollar métodos de evaluación sobre el consumo de información y la adquisición de conocimiento que puedan ser aplicados al contexto de las bibliotecas integradas.
- d) Conocer ejemplos de buenas prácticas realizados en bibliotecas integradas (públicas/educativas) de diferentes países.
- e) Establecer indicadores para medir las competencias informacionales en el ámbito digital relacionadas con la adquisición de habilidades en los procesos de búsqueda, recuperación, evaluación y uso adecuado de la información, para su posterior aplicación en bibliotecas integradas.
- f) Realizar un estudio bibliométrico macro para comprobar cuál es el término más empleado en la literatura científica profesional de entre todas las denominaciones que aluden a este tipo de cooperación entre bibliotecas. El examen detallado sobre el *joint use library* en las principales bases de datos españolas e internacionales relacionadas con

el sector, permitirá verificar la existencia de trabajos de investigación acerca del tema.

- g) Analizar los estímulos de convergencia educativa y las posibilidades que supone la integración para las partes implicadas en el proceso, desde el punto de vista de una de ellas, la biblioteca escolar.
- h) Delimitar por zonas geográficas los modelos y experiencias de integración surgidas en bibliotecas públicas y educativas (tanto escolares como universitarias).

1.4. METODOLOGÍA

El método que se seguirá para la elaboración de esta investigación es de carácter racional-deductivo. A partir del análisis y la observación de un modelo de biblioteca (*joint use library*), se abordará un objetivo concreto: la aplicación de programas cooperativos de ALFIN en este tipo de biblioteca. Para ello, se utilizarán las herramientas conceptuales y metodológicas procedentes de la teoría general de los sistemas que, a nuestro juicio, son las más interesantes para abordar el tema. Se trata de un método integrador que no busca solucionar problemas o intentar soluciones prácticas sino encontrar las correspondencias o isomorfismos entre sistemas de todo tipo.

A pesar de que la teoría general de los sistemas surgió en el campo de la Biología, pronto se vio su capacidad de desarrollo en nuevas disciplinas e influir en la aparición de otras nuevas como así sucedió con el campo de la sistémica y sus especialidades: la cibernética, la teoría de la información y la teoría de juegos, la terapia sistémica. Basándonos en ésta última perspectiva, la biblioteca integrada se concibe como un sistema abierto, social y dinámico compuesto de subsistemas en constante interacción. El sistema supone más que la suma de sus partes, por tanto, hay que observar el *joint use library* en su totalidad y no como un conjunto de partes separadas. Para poder sobrevivir, la biblioteca integrada como cualquier otro sistema, necesita

retroalimentarse e intercambiar flujos de distinta naturaleza con su entorno, asumiendo que al entrar en interrelación cada una de las partes (subsistema individual) cambia su configuración.

Además, el trabajo se afrontará desde la perspectiva de la triangulación metodológica que integra métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito, al igual que el modelo de biblioteca integrada, de obtener resultados conjuntos. Esta metodología dota al investigador de un buen número de herramientas que le permitirán enfocar un aspecto determinado desde diferentes perspectivas.

1.5. FUENTES

La primera consideración respecto a las fuentes de información consultadas para la elaboración de este trabajo, es la escasez de documentos primarios y secundarios sobre el concepto de biblioteca integrada. La práctica totalidad de la información relativa al modelo *joint use library* estaba en lengua inglesa. En cuanto al tipo de documentos, no hay revistas especializadas ni institucionales que versen sobre el modelo de biblioteca integrada y la presencia de trabajos científicos en las principales bases de datos profesionales es muy reducida. Por el contrario, predomina la literatura gris procedente de congresos, pautas, recomendaciones, directrices y estándares realizados por las principales asociaciones profesionales de bibliotecas y bibliotecarios de los países anglosajones. Lo mismo ocurre con las nuevas formas de comunicación aparecidas en Internet y que permiten el intercambio de información casi en tiempo real (listas de distribución, blogs, etc.).

De especial utilidad han sido las actas publicadas por la editorial australiana Auslib Press, fruto de las dos conferencias internacionales sobre *joint use libraries* celebradas en los años 2007 y 2011, así como una recopilación bibliográfica sobre el tema elaboradas por asociaciones profesionales como la ALA.

Ante esta realidad las fuentes de información personales y el seguimiento de los sitios web de las bibliotecas integradas se han postulado como algunos de los cauces más relevantes para obtener conocimiento, no sucediendo así con la cuestión de la ALFIN donde la abundancia de información obligó a realizar una selección previa de acuerdo a criterios de carácter más científicos. La información tomada sobre aspectos de la ALFIN procede fundamentalmente de la consulta de fuentes primarias como informes, estudios, artículos de revistas, tesis, monografías y congresos que versaban sobre los distintos aspectos pertinentes a esta investigación, permitiéndonos recabar información actualizada en todo momento. En este sentido, fue tremendamente funcional e ilustrativa la recopilación documental del colombiano Alejandro Uribe que se estructura considerando los distintos países que conforman Iberoamérica. Su wiki-repositorio constituye una base de datos que registra la mayor cantidad de producción sobre ALFIN y se organiza teniendo en cuenta diferentes tipos documentales: artículos de revista, ponencias, libros, capítulos de libros, trabajos de grado o tesis, declaraciones, modelos, presentaciones, videos, audios, eventos, recursos web, etc.

En líneas generales, la bibliografía en versión electrónica ha resultado muy accesible como queda reflejado tanto en las notas a pie de página como en las referencias bibliográficas. Para ello, se ha empleado fundamentalmente los distintos recursos y colecciones que ofrece la Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid: bases de datos, plataformas de revistas y libros electrónicos suscritas, e-Archivo (repositorio institucional), así como selección de recursos en acceso abierto. De hecho, uno de los estudios que se abordan en esta investigación se basa en el análisis de las referencias sobre bibliotecas *joint use* encontradas en tres bases de datos a las que la biblioteca de la universidad ofrece acceso.

En cuanto a los documentos en soporte papel, se han utilizado los servicios bibliotecarios de las siguientes instalaciones: Biblioteca Nacional (España), Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid, Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid y Biblioteca Regional de Madrid “Joaquín Leguina”.

El trabajo se ha elaborado con el programa de tratamiento de textos Microsoft Office Word 2007 y la fuente utilizada es Calibri con un tipo 12. Las figuras y tablas insertadas se han elaborado o tratado a través del programa Adobe Photoshop CS2.

La presentación de las referencias bibliográficas se ajusta a la normativa internacional ISO 690:2010, traducida al español como UNE-ISO 690 (mayo de 2013) bajo el título *Información y Documentación. Directrices para la redacción de referencias bibliográficas y de citas de recursos de información*. Por último, se ha optado por el estilo Harvard-Asociación Americana de Psicología (Harvard-APA) de citas o sistema de autor-fecha, en lugar de la forma tradicional de citas a pie de página.

1.6. ESTRUCTURA DE TRABAJO

El contenido de la tesis se divide en seis capítulos: este primero de introducción que recoge los fundamentos del trabajo y cinco más que comprenden la investigación desarrollada.

El capítulo 2 muestra el *joint use library* como una forma alternativa de cooperación entre unidades de información de distintas tipologías que en los últimos años está experimentando un notable auge. Se exponen las ventajas e inconvenientes del modelo, su tipología, así como su evolución histórica.

En el capítulo 3 se aborda la evolución y situación de las bibliotecas integradas en España y se intenta averiguar las razones de su escasa incidencia y desarrollo. Además, se analiza su tratamiento en el marco legislativo analizado por comunidades autónomas.

El capítulo 4 se centra en la evolución del concepto de ALFIN, así como los modelos y normas para su aplicación en biblioteca públicas y bibliotecas educativas (escolares y universitarias). También se constata el protagonismo de los países nórdicos y los países anglosajones, especialmente Australia y Nueva Zelanda, en cuanto al desarrollo de programas de ALFIN en bibliotecas en comparación con los países de habla hispana.

En el capítulo 5 se analizan los distintos procesos, metodologías e instrumentos de evaluación utilizados en instalaciones de bibliotecas integradas y se elabora un prototipo de curso en modalidad virtual sobre desarrollo de competencias informativas para la empresa Baratz. Como punto de partida, el programa se concibe para ser tutelado por bibliotecarios y para su difusión y posible uso en la acción formativa de ALFIN en bibliotecas integradas.

Finalmente, en el capítulo 6 se recogen las conclusiones más importantes derivadas del trabajo y los desarrollos futuros que tienen su raíz en aquello que este estudio no ha podido atender.

2

LA BIBLIOTECA INTEGRADA: UNA FORMA DE COOPERACIÓN ENTRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y EDUCATIVAS

2.1. COOPERACIÓN ENTRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y BIBLIOTECAS EDUCATIVAS

Ante los nuevos retos tecnológicos que se vienen sucediendo hoy en día, el crecimiento de la información en Internet y el continuo cambio al que se enfrentan las bibliotecas y los bibliotecarios, la cooperación bibliotecaria se presenta como un elemento clave dentro de la profesión. En un mundo globalizado y en constante cambio, necesitado de creatividad e iniciativas innovadoras para superar el momento crítico que atraviesa, las bibliotecas adquieren el interesante reto de garantizar el acceso global al conocimiento. Para la consecución de este logro es imprescindible la cooperación en red en todos los ámbitos, local, regional, nacional e internacional (Carrato, 2010).

A menudo, los términos cooperación y colaboración se presentan como sinónimos, utilizándose de forma alternativa. De acuerdo con el *Merriam Webster's Online Dictionary*, la cooperación hace referencia a un grupo que trabaja junto para un propósito común o un beneficio mutuo, mientras que la colaboración es el acto del trabajo en común con otros (especialmente en el ámbito intelectual), con una agencia o con una entidad con la cual no existe una conexión inmediata. Sin embargo, en otras ocasiones los términos cooperación y colaboración pueden tener diversos significados. Según el *National Evaluation and Technical Assistance Center for the Education of Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent or At-Risk*, en la cooperación las entidades implicadas mantienen por separado sus mandatos y responsabilidades, pero trabajan conjuntamente para resolver un objetivo común. En cambio, la colaboración es un acto más formal en el que las partes involucradas modifican su acercamiento hacia el objetivo común para permitir la distribución de recursos y responsabilidades.

Como la mayoría de acciones emprendidas de forma conjunta por las bibliotecas no causa una modificación de sus mandatos y responsabilidades, y como el término cooperación aparece con más frecuencia en la literatura científica, en adelante, usaremos esta acepción preferentemente.

En el mundo bibliotecario la palabra cooperación alude a la asociación de personas o agencias en actividades con objetivos comunes y con la intención de proporcionar beneficios específicos para todos (Moralejo, Marquina y Abad 1989). Según la American Library Association (en adelante ALA) la cooperación o el uso compartido de recursos es una expresión que se refiere a varias organizaciones y actividades compartidas por un grupo de bibliotecas con el objetivo de mejorar sus servicios y reducir sus costes. La utilización compartida de los recursos (colecciones, información bibliográfica, personal, actividades, etc.) puede establecerse por un acuerdo en regla, informalmente o por un contrato y puede realizarse de forma local, nacional o internacional. Las organizaciones oficiales que establecen el uso compartido de recursos pueden llamarse empresas de servicios bibliotecarios públicos, sistemas cooperativos, consorcios, redes, centros de servicios bibliográficos, etc. (Glosario ALA, 1988).

Por su parte, Edmonds (1986) considera la cooperación bibliotecaria como el beneficio recíproco de compartir recursos entre dos o más entidades, mientras que Milne (2002) afirma que la única razón que justifica la cooperación es que ninguna biblioteca es capaz de conocer las necesidades reales y potenciales de información de todos sus usuarios.

La biblioteconomía permite una doble aproximación terminológica e histórica (Rodríguez Parada, 2010). Según la primera, la cooperación se entiende como el conjunto de actividades realizadas por un grupo de bibliotecas para mejorar servicios y reducir costes mediante un acuerdo firmado por todas ellas que fija las acciones a desarrollar con el fin de alcanzar objetivos comunes de eficacia, eficiencia y mejorar el propio posicionamiento dentro del mercado de productos y servicios de información. Es decir, se trata de un proceso de naturaleza contractual y de carácter económico. Desde una perspectiva histórica, las bibliotecas llevan siglos cooperando entre sí y existen numerosos y excelentes ejemplos de prácticas cooperativas que evolucionan con el paso del tiempo, distinguiéndose tres periodos: antiguo (s. III a.C.- s. XVIII), medio (s. XIX – 1969) y contemporáneo (1970 en adelante). En el primero, se sabe que las bibliotecas de Pérgamo y Alejandría ya disponían de un sistema de préstamo

interbibliotecario. En el periodo medio, los primeros casos de cooperación entre bibliotecas se remontan al siglo XIII cuando 138 bibliotecas monásticas de Inglaterra y Escocia se unieron para crear un catálogo colectivo conocido como *Registrum librorum Angliae*, aunque no es hasta el siglo XX cuando la cooperación bibliotecaria adquiere mayor fuerza (Ruiz Chacón, 2005), llevándose a cabo proyectos de muy distintas clases entre diversos tipos de bibliotecas (Varela Orol, 2011). De hecho, Jim Rettig presidente de la ALA durante el periodo 2008-2009, sitúa el origen de la cooperación bibliotecaria en Estados Unidos en 1875 cuando las autoridades de la Universidad del Estado de Nueva York formaron un equipo con el objeto de indexar las publicaciones periódicas y de conseguir un catálogo colectivo de todos los *colleges* del país. En el tercer periodo, a partir de 1970, se produce la eclosión definitiva de la cooperación en Estados Unidos cuando la automatización amplía el campo de trabajo cooperativo: catalogación automatizada, creación de catálogos colectivos, reconversión de catálogos, préstamo interbibliotecario, entre otros.

Los proyectos cooperativos son tan variados como los sistemas existentes. Tradicionalmente el término se ha visto como una acción asistencial y de transferencia de recursos bibliográficos y tecnológicos entre profesionales, utilizándose fundamentalmente para la catalogación compartida, desarrollo de colecciones, elaboración de catálogos, preservación y conservación de materiales bibliográficos y préstamo entre bibliotecas. Algunos de sus máximos exponentes han sido el proyecto de control bibliográfico universal de los belgas Otlet y Lafontaine, los *core programmes* de la IFLA y las innovaciones de la British Library. En el momento actual, la prioridad a la hora de cooperar gira en torno a la digitalización de gran parte de las colecciones aunque existen otras iniciativas que empiezan a emplearse por parte de diferentes bibliotecas o grupos de ellas para solucionar el problema de la falta de espacio como es la construcción de depósitos externos, con ejemplos como el Washington Research Library Consortium (WRLC) o el Five Colleges Library Depository en Massachusetts. Sin embargo, existen otras formas menos conocidas de cooperación como el *joint use library*, es decir el uso de una biblioteca al mismo tiempo como municipal y escolar.

En nuestro país la cooperación bibliotecaria se ha definido como el conjunto de acciones llevadas a cabo por varias bibliotecas a partir de acuerdos, de manera conjunta y normalizada, persiguiendo objetivos comunes y poniendo al servicio de la colaboración el personal y los medios necesarios (Merlo Vega, 1999). Estos objetivos se encaminan a posibilitar y potenciar los tres grandes desafíos con los que se enfrentan hoy las bibliotecas: la eficacia, eficiencia y competitividad para la mejora de los servicios (Gómez Hernández, 2002). Y es que la cooperación bibliotecaria en España es una realidad desde los años treinta, si bien con unos condicionantes y en un contexto muy alejado del actual. Desde aquellos años hasta nuestros días, Díez Hoyo (1990) distingue tres grandes etapas:

- Desde 1930 hasta 1960. Es un periodo de expansión de la cooperación, pero basado en el voluntarismo y la descoordinación.
- Desde 1960 a 1980. Fase que olvida las fórmulas cooperativas ensayadas con anterioridad, tendiendo hacia el individualismo y la autosuficiencia: es un momento de bonanza económica.
- Desde 1980 en adelante. Resurge la necesidad de cooperar, pero atendiendo a unas motivaciones muy distintas de las existentes en el primer periodo: el voluntarismo va a dejar paso a la racionalidad del proceso de cooperación.

En este tercer periodo la cooperación ha experimentado un crecimiento considerable y ha despertado un interés en todos los sectores bibliotecarios. Además, se observa un cambio de tendencia, de una cooperación basada en aspectos materiales se ha pasado a otra centrada en el beneficio de los usuarios. La cooperación ha adquirido un nuevo significado y una nueva dirección. Compartir recursos pasa a ser una forma de establecer relaciones interinstitucionales para cubrir las necesidades de los usuarios (Sewell, 1981) por lo que surgen nuevas formas y alternativas de cooperación. Ya en la década de los 80 Royston Brown advirtió sobre el papel que la cooperación puede desempeñar en el futuro asegurando que no hay campo de estudio más complicado en la profesión que el de

la cooperación bibliotecaria. Por su naturaleza implica una apreciación de las funciones de cualquier tipo de biblioteca, y de las necesidades de los lectores que hagan uso de sus servicios. Las permutaciones posibles entre la biblioteca y el usuario dan muchas oportunidades para la actividad cooperativa. Al mismo tiempo, la condición histórica de las bibliotecas rige tanto el tipo de cooperación que se esté practicando como la base de la futura cooperación que deberá desarrollarse (Handbook of library, 1991).

Hoy, en el momento de crisis económica actual, la cooperación bibliotecaria toma especial interés, aludiendo el término a una actuación conjunta para un mismo fin que aglutina diferentes fórmulas derivadas del acuerdo entre distintas entidades, sin que la dependencia administrativa de las bibliotecas suponga un obstáculo. Entre las razones esgrimidas para justificar las acciones cooperativas destacan: el crecimiento exponencial de las publicaciones sobre cualquier disciplina, la disminución presupuestaria en las bibliotecas, el encarecimiento de los documentos, la existencia de nuevas tecnologías, la nueva concepción de los sistemas de información, el valor económico de la información, el gran desarrollo de las asociaciones profesionales internacionales, el aumento de las redes de bibliotecas y la presencia de organismos internacionales tales como la UNESCO o la IFLA en el desarrollo de planes de cooperación (Orera Orera, 2000).

Para la inmensa mayoría de los profesionales la cooperación es la forma más rentable y eficaz para mejorar y ampliar los servicios bibliotecarios. Entre sus principales ventajas destacan la posibilidad de compartir recursos, canales de distribución y servicios con el fin de optimizar lo que se ofrece y evitar duplicidades; transferirse mutuamente conocimientos y metodología para desarrollar nuevos servicios compartidos o proponer una mejora de los existentes; y aprovechar las capacidades de promoción mutua para publicitar conjuntamente ambas organizaciones (Lozano Díaz, 2006).

Por lo tanto, el papel que toda biblioteca puede desempeñar en la denominada sociedad de la información está relacionado con su capacidad para dar respuesta a las demandas de los usuarios. Cada vez más, una biblioteca aislada se verá limitada en el desarrollo de sus funciones, en cambio, aquellas que trabajen de forma cooperativa podrán garantizar un mejor servicio y acceso a la información. En el siglo XXI la cooperación se impone como una solución eficaz para superar las desigualdades entre bibliotecas, compartiendo recursos tecnológicos, informativos, culturales, educativos y de ocio. Y como indica el *Code of Ethics for Librarians* de la Asociación de Bibliotecarios Japoneses en su artículo 10, los bibliotecarios deberían adoptar el propósito de desarrollar y mantener la comprensión y la cooperación entre bibliotecas de toda tipología. Para lograr este objetivo las bibliotecas deben esforzarse en trabajar sistemáticamente juntas, sin considerar el tipo, localidad y entidad de gobierno (Romanos de Tiratel, 2005).

Así pues, la cooperación entre bibliotecas es un término que aglutina un amplio espectro de procesos y mecanismos cooperativos. Aunque en ocasiones se ha reducido a actuaciones entre bibliotecas de una misma red o como mucho entre varias redes de la misma tipología de bibliotecas (Lozano Díaz, 2006), la cooperación varía de un lugar a otro y no sólo alcanza a unidades de información de la misma categoría, sino que también se realizan entre diferentes clases de bibliotecas. En este sentido, la trayectoria de las bibliotecas públicas en su vínculo con los centros educativos, ha demostrado una buena predisposición para relacionarse y colaborar con las bibliotecas escolares. La biblioteca pública es la organización que mejor amalgama la cooperación con otras entidades por diferentes motivos: es el centro de información local y se enorgullece de dar acceso libre y público; es un servicio bibliotecario respetado y apreciado; tiene usuarios habituales; está bien ubicada y puede actuar como lugar de encuentro; ofrece un espacio seguro y neutro para reuniones o trabajo en equipo; y es una institución al servicio de la comunidad (Feinberg, 1997). De hecho, en aquellos lugares donde no ha existido una tradición de bibliotecas escolares, la biblioteca pública ha asumido ese rol, contemplándose fundamentalmente como un espacio para

la realización de las tareas escolares, a pesar de su carácter de apertura a toda la población.

En los últimos quince años se observa un incremento del interés en la cooperación entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas. Así, diferentes organismos y responsables políticos y administrativos han establecido una serie de recomendaciones y líneas de actuación en procesos colaborativos o cooperativos entre bibliotecas, entre los que podemos destacar:

- La *Declaración de Copenhague* (1999) que insta a las bibliotecas públicas a trabajar para conseguir una cooperación a largo plazo con otras "instituciones de la memoria" (bibliotecas, museos y archivos) y con las relacionadas con la educación de la comunidad.
- Las *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* (2000) en el punto "4.2. Cooperar y compartir recursos con las bibliotecas públicas" contemplan la cooperación con las bibliotecas públicas como una fórmula para lograr una mejora de los servicios bibliotecarios que se prestan a niños y jóvenes en una comunidad determinada, incluyendo los puntos que deberían recoger los acuerdos escritos y algunos ejemplos de áreas de cooperación.
- Las *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas* (2001) recogen la necesidad de colaborar con los centros escolares y organismos educativos de la zona a la que atiende en sus apartados "1.3.1. Educación e instrucción" y "3.7.2. Relaciones con los establecimientos escolares". En el primero se indica que cuando en una biblioteca pública existan instalaciones adecuadas para prestar apoyo a la educación escolar, la biblioteca pública debe complementar en lugar de repetir de forma innecesaria las prestaciones de biblioteca que existen en otros lugares, mientras que en el segundo se especifican las posibilidades que se pueden llevar a cabo y que son muy similares a las que figuran en las *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*.

- Las *Pautas CALIMERA* (2005), acción concertada de las bibliotecas públicas y continuadora de los programas europeos PublicA y PULMAN, tipifican distintos modos de colaboración útiles en el ámbito del aprendizaje:
 - Alianzas intersectoriales entre archivos, bibliotecas y museos.
 - Alianzas con el sector educativo (escuelas, colegios, universidades, jardines de infancia, centros de educación de adultos, departamentos de formación de empresas, escuelas privadas, jardines de infancia y guarderías de la localidad, etc.)
 - Alianzas entre instituciones del mismo sector: grupos de bibliotecas.
 - Alianzas con el sector industrial y privado para desarrollar las habilidades y conocimientos que se precisan para la economía local.
 - Alianzas con el sector del voluntariado: grupos de voluntarios, ONGs y asociaciones de personas mayores, discapacitados, minorías étnicas, etc.

En España también se aprecia una mayor atención a la relación entre bibliotecas educativas y bibliotecas públicas como se manifiesta en:

- La Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 113 hace mención expresa a la biblioteca escolar como centro imprescindible para el fomento de la lectura, la adquisición de competencias básicas en el aprendizaje, con un carácter abierto a la comunidad y en acuerdo cooperativo con las bibliotecas municipales.
- El II Plan Estratégico 2007-2010 de la Red de Bibliotecas Universitarias (en adelante REBIUN) considera que es fundamental fomentar la cultura de la colaboración, participar en proyectos comunes y establecer canales permanentes o formales de cooperación, como vía para ampliar el alcance de los servicios bibliotecarios y mejorar su eficacia.

- La Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, en su artículo 15 establece que la cooperación bibliotecaria comprende los vínculos que, con carácter voluntario, se establecen entre las bibliotecas y sistemas bibliotecarios dependientes de las diferentes administraciones públicas y de todo tipo de entidades privadas para intercambiar información, ideas, servicios, conocimientos especializados y medios, con la finalidad de optimizar los recursos y desarrollar los servicios bibliotecarios.

Cuando se habla de cooperación entre diferentes clases de bibliotecas muchas veces se tiende a simplificar las funciones de cada una, considerando por ejemplo, que los servicios infantiles de las bibliotecas públicas son únicamente recreativos mientras que los de las bibliotecas escolares son educativos (Parker, 1991). En otras ocasiones se traspasan los límites al asegurar que la distinción entre bibliotecas públicas y universitarias ya no tiene realmente razón de ser, ya que todas las instituciones y los profesionales se enfrentan a las mismas cuestiones: servicios concebidos en función de las tecnologías de la información, informatización infraestructuras, diseminación técnicas de dirección y de comercialización, ofertas específicas (Koren, 2008).

Lo cierto es que aunque la relación entre bibliotecas públicas y educativas se sustente por el ámbito común entre el aprendizaje, los lectores y los fondos bibliográficos, resulta incuestionable que cada tipología presenta unos rasgos específicos inherentes que explican y justifican su razón de ser. Existe una extendida, implícita y errónea identificación esencial entre biblioteca pública infantil y juvenil y biblioteca escolar. La razón de existir y las funciones de ambas son diversas pero complementarias, y mientras la primera se sitúa en la esfera del tiempo libre del usuario (aunque pueda utilizarse también para trabajar), la segunda se sitúa en el tiempo de trabajo, si bien también es un espacio de sociabilidad que fomenta un ocio creativo (la lectura) al que los alumnos acuden voluntariamente y deciden las actividades en las que desean participar (Castán Lanaspá, 2004).

Abordar en profundidad la situación real de la cooperación entre bibliotecas públicas y educativas a nivel global es una labor complicada debido a la pluralidad y diversidad de casos que incluso se observan dentro de un propio país. Una mirada retrospectiva hacia los países más avanzados en materia de bibliotecas (nórdicos y anglosajones) nos puede ayudar a comprender el retraso histórico de las bibliotecas escolares en los países de habla hispana y su incidencia negativa en la relación con las bibliotecas públicas.

2.1.1. PAÍSES ANGLOSAJONES

En el mundo anglosajón la *school library* cuenta con una amplia tradición, especialmente en educación secundaria, por lo que la cooperación entre bibliotecas de distinta tipología y la participación e implicación de toda la comunidad educativa en los programas de lectura son elementos característicos de países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Uno de los factores que más ha contribuido ha sido la continúa elaboración de informes, normas, orientaciones y recomendaciones sobre la biblioteca escolar por parte de las principales asociaciones profesionales de estos países.

El exponente más claro de nación donde las asociaciones profesionales han ejercido un papel fundamental en el crecimiento y desarrollo de las bibliotecas escolares ha sido Australia. Desde hace más de 15 años todos los centros de primaria cuentan con una biblioteca central que varía en cuanto a tamaño, presupuesto, fondo documental y personal (Lázaro y Santamaría 1993). Las más de 9.600 instalaciones existentes en la actualidad se encuentran bajo la responsabilidad de al menos un miembro del personal del centro educativo. Este gran desarrollo se debió a la labor realizada en los años 60 por la Library Association of Australia (LAA), predecesora de la Australian Library and Information Association (en adelante ALIA) y de otros grupos profesionales como la Australian School Library Association (en adelante ASLA). La publicación de *Teachers, libraries and children* de Ernest Roe en 1965 catalizó e impulsó el esfuerzo de los bibliotecarios en defensa de la biblioteca escolar.

En los años posteriores y antes de que terminara la década surgieron otros trabajos interesantes como *School and children's libraries in Australia* de Sara Fenwick, *Planning of Australian school libraries* de Margaret Task y *The role of the library in the Australian secondary school* de Hughes que anticipó como el concepto de ALFIN iba a ser un objetivo prioritario educativo y que posibilitaría a los estudiantes aprender a obtener información, evaluar su consistencia y aplicarla para solucionar problemas familiares y cotidianos (Nimon, 2004).

Desde hace veinte años existen estudios que demuestran el impacto positivo de las bibliotecas escolares en el progreso de los estudiantes y en la adquisición de destrezas en información, a través de la integración de la ALFIN en los planes de estudio y la cooperación con las bibliotecas públicas (Lonsdale, 2003), pero hoy el principal mal del sistema australiano de bibliotecas escolares sigue estando en que en algunos lugares el profesor-bibliotecario no posee la formación necesaria para prestar con eficacia el nuevo rol de la biblioteca escolar como centro de recursos tecnológicos, informativos y de alfabetización a pesar de las medidas establecidas.

Según un estudio elaborado por Reynolds y Carroll desde 1983 el número de bibliotecas de colegios de educación primaria bajo la responsabilidad de bibliotecarios cualificados ha bajado considerablemente del 55% al 13%. Conscientes de este problema, en 2005 las asociaciones ASLA y ALIA publicaron conjuntamente el documento *Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians*, con el propósito de establecer un marco de aprendizaje profesional y asistir a los bibliotecarios-profesores en la búsqueda de la excelencia en su trabajo (Mitchell, 2006).

Ante esta situación, la cooperación entre bibliotecas escolares y bibliotecas públicas, entendida como un acto que implica situarse en la posición de las otras partes interesadas se contempla como la forma más eficaz de mejorar los servicios bibliotecarios dirigidos a los niños y jóvenes australianos. No obstante, pese a los problemas de financiación para proporcionar personal y la falta de provisión por parte de los políticos, las bibliotecas escolares australianas se hallan entre las seis mejores

del mundo por su valor pedagógico junto a las de los países nórdicos y Norteamérica (Bundy, 2003a).

Muy parecida es la situación en Canadá donde uno de los principales problemas radica en que los responsables de la política educativa no terminan de asumir el que las bibliotecas escolares estén atendidas por personal cualificado, pese a los esfuerzos de la Canadian School Library Association desde hace cuarenta años por clarificar que el maestro bibliotecario ha de ser un profesor con competencias en educación, medios de información, investigación y servicios de biblioteca escolar, además de actuar como nexo entre el centro de recursos escolar y las agencias externas de información. Al igual que en Australia, existen múltiples y variados ejemplos cooperativos entre diferentes tipos de bibliotecas o unidades de información que incluyen el uso compartido de las instalaciones (Yarrow, Clubb y Draper 2009).

Los principales rasgos que tradicionalmente se asocian con las bibliotecas del Reino Unido en general es el elevado índice de cooperación eficaz formal e informal a todos los niveles entre bibliotecas y servicios de información, y el apoyo que proporcionan en cuanto a recursos, formación y asesoría, los servicios de bibliotecas escolares pertenecientes a las autoridades educativas locales.

Desde el siglo XIX existen disposiciones oficiales que regularon las bibliotecas en las escuelas tanto en centros públicos como privados, aunque fueron estos últimos los pioneros. En 1850 el Parlamento británico aprobó la Public Libraries Act, primera ley que concede a las autoridades locales la potestad para organizar servicios de bibliotecas públicas. En aquel momento las colecciones de libros de los centros de enseñanza eran lotes de libros prestados de forma periódica por las bibliotecas públicas.

Durante el siglo XX se dieron diversas disposiciones desde el ámbito de la enseñanza para organizar instalaciones bibliotecarias en los colegios de nueva creación, pero las bibliotecas escolares siguieron dependiendo de los servicios de las bibliotecas públicas. En 1943 la ALA sugirió que la provisión de bibliotecas en instituciones educativas

estuviera ligada al servicio de biblioteca pública, entre otras razones por los beneficios de centralizar la selección, adquisición y catalogación de los fondos.

En la década de los 70 se experimentó un crecimiento de la biblioteca escolar en el Reino Unido, basándose en el modelo existente en Estados Unidos que incorporaba recursos en diferentes soportes. Así, en 1980, en un documento de la British Library y el Schools Council se incidió en el papel fundamental de la biblioteca en el desarrollo curricular de las destrezas relacionadas con la información, pero el modelo de biblioteca escolar británico seguía muy distanciado del prototipo norteamericano.

A partir de entonces, el panorama bibliotecario del Reino Unido gozó de un importante aumento de las nuevas tecnologías de la información aplicadas al plan curricular y a los métodos de enseñanza que le han permitido alcanzar una posición de liderazgo a nivel mundial.

En 1984 se publicó *School libraries: the foundations of the curriculum*, uno de los documentos con mayor influencia para los bibliotecarios escolares que viene a resaltar la importancia de la doble titulación (en educación y biblioteconomía), pero a diferencia de Estados Unidos, Canadá y Australia, en el Reino Unido normalmente no se requiere que los bibliotecarios escolares tengan esta formación específica por lo que el número de profesionales trabajando en centros educativos no es tan elevado como en estos países.

Además, la legislación no contempla la obligatoriedad de la biblioteca escolar, pero esta situación no ha sido un obstáculo para su gran desarrollo. Según una encuesta de CILIP, el 98% de los centros de educación secundaria cuenta con una instalación de biblioteca (Marchesi y Miret 2005).

Las bibliotecas escolares en el Reino Unido han tenido un papel capital en el aprendizaje y en la introducción de las tecnologías de la información en el currículo académico, aprovechando su posición idónea para promover el uso de los recursos didácticos.

Otro aspecto a destacar ha sido la labor de las asociaciones profesionales y de los denominados *School Library Services*², creados por las autoridades educativas municipales para prestar diversos tipos de servicios bajo suscripción a las bibliotecas escolares de la localidad. Las acciones que proporcionan estos servicios externos incluyen: préstamo, adquisición de lotes, planificación, actividades, tratamiento técnico, automatización, asesoramiento, provisión de bibliotecarios y equipamiento específico para bibliotecas (Mañá Terré y Baró Llambias 2007).

En 2001 tres profesoras de la Universidad Robert Gordon de Aberdeen (Escocia) realizaron una revisión crítica de la literatura sobre los servicios de bibliotecas escolares en Inglaterra, con el fin de evaluar el impacto de las bibliotecas escolares en el aprendizaje, analizar la aplicabilidad de las investigaciones en torno a la bibliotecas de los centros de enseñanza y los servicios bibliotecarios escolares e identificar metodologías que evalúen su repercusión en el aprendizaje. El estudio constató que las bibliotecas causan un mayor impacto cuando profesores y bibliotecarios colaboran, sobre todo, en el desarrollo de la colección, en el planeamiento de los recursos y en el diseño curricular, concluyendo que era necesario realizar más investigaciones para establecer como los diversos modelos de *School Library Services* afectan al proceso de aprendizaje (Williams, Wavell y Coles 2001). Pero el país que más influencia ha ejercido en el resto de países anglosajones ha sido Estados Unidos. Como en el Reino Unido, su sistema educativo es descentralizado y no existe un marco reglamentario a nivel federal que obligue a cada centro de enseñanza a contar con una biblioteca escolar. El comienzo real del movimiento de bibliotecas escolares norteamericanas se sitúa en 1835 en el estado de Nueva York, con una ley que permitió que los distritos escolares dedicaran cantidades limitadas de sus tasas monetarias para el establecimiento y

² En muchos países existen servicios externos que ofrecen recursos pedagógicos y ayuda las bibliotecas escolares a través de diversas formas. En España uno de los casos más relevantes fue *L'Amic de Paper*, una asociación sin ánimo de lucro creada en 1984 por un grupo de bibliotecarios, maestros, pedagogos y psicólogos para promocionar y potenciar la lectura infantil y juvenil en el ámbito escolar y colaborar en la creación y mantenimiento de las bibliotecas escolares. El Servicio de Bibliotecas Escolares *L'Amic de Paper* ofrecía a los centros educativos recursos orientados para la organización, el mantenimiento y la dinamización de las bibliotecas escolares con el objetivo final de conseguir que fueran el centro de formación e información que la comunidad educativa demanda (Comalat y Serra 2001).

mantenimiento de bibliotecas escolares. Dos años después, el estado de Massachusetts promulgó su primera ley de biblioteca escolar de distrito que permitía que los distritos escolares destinaran fondos para las bibliotecas. En 1876 diecinueve estados del país contaban con una ley para el fomento de bibliotecas públicas-escolares y existían 826 bibliotecas escolares de secundaria en Estados Unidos. Estas iniciativas se consideraron un fracaso ya que los materiales únicamente eran apropiados para el uso de los maestros, por lo que durante un tiempo predominó la biblioteca pública sobre la escolar de distrito. En 1892 se aprobó un proyecto de ley redactado por Melvin Dewey y Andrew E. Draper que sirvió como modelo de legislación bibliotecaria en varios estados. En 1914 la ALA estableció su propia Sección de Biblioteca Escolar pero la mayoría de las escuelas no tenían bibliotecas o éstas no eran adecuadas como parte integral del centro educativo por su tamaño, organización o falta de personal. Ante esta situación surgieron otros modelos estructurales para proporcionar servicios bibliotecarios, destacando cuatro fundamentalmente (Cabrerizo, 1994):

- En zonas rurales y lugares aislados donde no existían bibliotecas públicas la agencia bibliotecaria estatal proporcionó lotes de libros para los colegios.
- En las áreas urbanas los estudiantes solamente usaban los recursos de la biblioteca pública, así que la unión con la escuela se canalizó a través de colecciones prestadas y visitas de los bibliotecarios profesionales.
- Sucursal de la biblioteca pública instalada en el centro educativo utilizada únicamente por alumnos y profesores, y administrada por el personal de la biblioteca pública. Aunque el sistema de control era conjunto, la biblioteca se concibió como un agente externo y no como una parte integral del programa educativo, por lo que surgieron problemas ante la incapacidad de la biblioteca de responder a las necesidades curriculares.
- El modelo *joint use library*. Creación de una sucursal de la biblioteca pública en los colegios abierta a toda la población. Los *high schools* de Cleveland y de

Newark (Nueva Jersey) fueron algunos ejemplos, pero por lo general las colecciones eran más apropiadas para los adultos que para los niños y ni unos ni otros contaban con un servicio apropiado.

Según *The Report of the Commissioner of Education for the Year 1899–1900*, el origen del modelo *joint use library* emergió a finales del siglo XIX en la región de Nueva Inglaterra³ con algunas bibliotecas públicas de grandes ciudades proporcionando servicios a los colegios públicos como la Providence Free Library de Rhode Island que elaboró repertorios bibliográficos y guías de lectura para profesores y alumnos o la Biblioteca Pública de Worcester (Massachusetts) que organizaba visitas bajo la supervisión del profesor (Michie y Holton 2005).

Algunos de estos modelos siguieron en vigor pero se les consideró inapropiados, surgiendo una nueva propuesta de biblioteca independiente dentro de las escuelas controlado por un consejo educativo que adquirió un gran desarrollo a partir de la Primera Guerra Mundial. En 1960 la American Association of School Librarians (en adelante AASL), en cooperación con otras 19 asociaciones profesionales, publicó una nueva serie de normas que supusieron el inicio de la labor de concienciación de la integración de la biblioteca en el currículo educativo (Cabrerizo, 1994). El reconocimiento institucional del bibliotecario escolar o *school library media specialists* no se produjo hasta el 4 de junio de 2002 con la primera conferencia nacional sobre las bibliotecas escolares. Actualmente, el bibliotecario escolar tiene una doble competencia (pedagógica y en biblioteconomía) y asume los siguientes roles: administrador, profesor, instructor, especialista en información, en medios de comunicación, en nuevas tecnologías, en alfabetización en información. Su formación y certificación corresponde a los estados, a las universidades y a la ALA.

En 1998 Latrobe y Lester identificaron los tres temas que han supuesto un desafío para los bibliotecarios escolares en el siglo pasado y que aún siguen sin resolver:

³ En esta región, en la ciudad de New Hampshire, se encuentra el ejemplo más antiguo de biblioteca integrada que sigue funcionando en la actualidad.

localización apropiada para los programas educativos, diferencias y similitudes en los programas formativos para bibliotecarios escolares y para bibliotecarios en secciones infantiles de bibliotecas públicas, y equilibrio entre los estándares para la enseñanza y la profesión bibliotecaria. Hoy la principal amenaza que se cierne sobre el panorama bibliotecario escolar de Estados Unidos es la cuestión del reclutamiento. Según la Oficina del Censo de Estados Unidos, más del 25% de los bibliotecarios con titulación de licenciatura debían jubilarse en 2009 por lo que es necesario que los departamentos estatales de educación, los distritos escolares y las asociaciones profesionales unan sus esfuerzos para elaborar programas nacionales que provean y preparen a la próxima generación de *school library media specialists* (Shannon, 2004).

Más de 60 investigaciones realizadas desde Alaska a Carolina del Norte demuestran la importancia de la biblioteca en el programa educativo. En Ohio el 99.4% de los estudiantes afirmó que el *school library media center*, como así se denomina a la biblioteca escolar, y el personal bibliotecario habían contribuido en su éxito académico (Morris, 2004). Hoy las bibliotecas escolares de Estados Unidos ofrecen una completa gama de recursos de aprendizaje a cerca de cuarenta millones de estudiantes aproximadamente, colaborando con el resto de profesores en el adiestramiento de destrezas informativas. Las pautas nacionales recomiendan que cada centro de enseñanza debe contar con al menos un bibliotecario especialista en medios de información con certificación y con personal de apoyo apropiado.

La concepción norteamericana de biblioteca pública ha influido en el funcionamiento de las bibliotecas escolares que son muy accesibles. En 2002, el 96% de los colegios tenía una instalación. El índice de cooperación con otras bibliotecas también es elevado. De hecho, el 62% participa en algún programa de préstamo interbibliotecario, siendo más común la relación con bibliotecas públicas de la zona de influencia (43%) y con bibliotecas de institutos (42%), que con universidades (31%), la biblioteca estatal (30%) y otras bibliotecas escolares (25%) (Scott, 2004). A ello contribuyó la legislación bibliotecaria federal del país. En 1964, influido por el espíritu del movimiento por los derechos civiles, se estableció la Library Services and Construction Act (LSCA) con el

propósito de proporcionar asistencia a las bibliotecas estadounidenses, mejorar e implementar servicios bibliotecarios, especialmente en comunidades desfavorecidas. Entre sus objetivos figuraban la promoción del préstamo interbibliotecario y el uso compartido de recursos entre toda clase de bibliotecas.

En muchos estados norteamericanos la relación entre biblioteca y comunidad está tipificada en las normas y directrices sobre bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. Un ejemplo son las *School Library Programs: Standards and Guidelines for Texas*⁴ que describen estrategias efectivas para la cooperación entre biblioteca pública y biblioteca escolar dentro de los apartados quinto y sexto. Las *School Library Programs: Standards and Guidelines for Texas* están inspiradas en obras como *Information Power: Building Partnerships for Learning* elaborada de forma colectiva por especialistas de la AASL y la Association for Educational Communications and Technology (en adelante AECT). Este libro presenta a modo de guía, las funciones, actividades y objetivos que deben desarrollar las bibliotecas y los bibliotecarios escolares en el nuevo contexto de aprendizaje para toda la vida y en el que también intervienen otras instituciones como son las bibliotecas universitarias, las bibliotecas públicas, las bibliotecas gubernamentales y de otros organismos públicos, las de los museos y las especializadas, que en conjunto proporcionan recursos que pueden ser utilizados por los docentes en el ámbito escolar y académico.

Dentro de esta corriente de cooperación, en los últimos años también se observa un incremento del número de bibliotecas integradas, es decir instalaciones que se usan al mismo tiempo como biblioteca pública y biblioteca escolar, o bien sucursales de bibliotecas públicas ubicadas en centros escolares y abiertos tanto a alumnos como a la población en general. El desarrollo de este tipo de bibliotecas obedece a la falta de medios y personal, aunque en otras ocasiones se realiza para ofrecer servicios de mejor calidad (equipamiento informático con más posibilidades, horarios de apertura más amplios, mayor espacio, etc.)

⁴ Disponible en: <http://www.tsl.state.tx.us/ld/schoollibs/sls/index.html> [Consulta 04/01/2016]

En definitiva, como se puede apreciar en el mundo anglosajón las claves para constituir un buen modelo de biblioteca escolar deben contemplar los siguientes aspectos: personal profesional cualificado y suficiente en número, apoyo de una legislación adecuada (que preconiza su existencia pero sin tipificar su obligatoriedad), cooperación e interacción con otras unidades de información, integración de la biblioteca en el currículo del centro educativo y adiestramiento en nuevas tecnologías y en ALFIN.

2.1.2. PAÍSES NÓRDICOS

En el campo de las bibliotecas la cooperación se inició en 1914 con la aparición de la revista *Nordisk tidskrift för bok- och biblioteksväsen*, aún vigente en la actualidad. Posteriormente, surgieron acciones como el famoso Plan Scandia de adquisición de publicaciones. Las bibliotecas de la región nórdica, especialmente las dirigidas a niños y jóvenes, son objeto de admiración y tomadas como modelo de referencia para el desarrollo, incluso en los países más avanzados. Según publicó en 2008 *eSchool News*⁵, una delegación de profesores norteamericanos, encabezados por el Consortium for School Networking (CoSN), viajó a Finlandia, Suecia y Dinamarca para conocer el éxito de los estudiantes escandinavos en las pruebas de comprensión lectora del programa PISA. Los educadores comprobaron que las claves de los excelentes resultados radican en la autonomía del alumno, el aprendizaje basado en proyectos como método de desarrollo curricular, el acceso de Internet de banda ancha a escala nacional y la alta consideración sobre la enseñanza que la convierten en una de las profesiones más veneradas. Sin embargo, se observa que el modelo de biblioteca escolar nórdico no es homogéneo y por lo tanto no ha alcanzado el mismo grado de desarrollo en todos los países, siendo Suecia, Dinamarca y Noruega los países más avanzados.

⁵ Periódico mensual que recoge información y noticias sobre la aplicación de tecnología e Internet en centros de enseñanza. Disponible en: <http://www.eschoolnews.com/2008/03/03/u-s-educators-look-for-lessons-from-scandinavia> [Consulta 04/01/2016]

En Dinamarca y Suecia el origen y el desarrollo de las bibliotecas escolares estuvieron muy ligados al de las bibliotecas públicas. En Dinamarca, bajo la influencia del modelo norteamericano de bibliotecas públicas, se estableció a principios de siglo XX una primera red bibliotecaria que propició poco más tarde, en 1920, la aparición de la primera ley en la que se definieron los organismos y los principios que configuran el sistema bibliotecario danés en la actualidad (Guerrero Aspurz, 2003). En 1964 se promulgó una ley sobre bibliotecas públicas que establecía la creación de una biblioteca en los centros de enseñanza obligatoria (6 a 16 años) como parte del servicio educativo local (Camacho Espinosa, 2004). Con la ley de educación de 1993 la biblioteca escolar era obligatoria en todos los centros educativos daneses y los bibliotecarios pertenecían al centro educativo, compartiendo la docencia con la atención de la biblioteca, después de recibir una formación de 288 horas (Marchesi et al., 2005). En las grandes escuelas pueden existir varios profesores bibliotecarios y hay una fuerte relación de dependencia con las autoridades municipales.

Por otro lado, en este “paraíso bibliotecario” que Ramón Salaberría considera que es Dinamarca (Camacho Espinosa, 2004) existe un constante respaldo político a nivel estatal hacia el libro, la lectura y las bibliotecas. Hace unos años el ministro de Cultura danés decidió crear un grupo de trabajo con el fin de examinar de qué modo las bibliotecas pueden seguir apoyando en el futuro la lectura en los niños y cómo pueden contribuir a desarrollar la ALFIN en niños. Y una de las principales líneas de actuación que el comité recomendó en relación con el futuro de los servicios bibliotecarios fue el aumento de la colaboración entre biblioteca pública y la biblioteca escolar, logrando cotas que no se habían hecho hasta ahora (Thorhauge, 2008).

En Suecia la dimensión de la cooperación ha sido aún mayor. Las bibliotecas para jóvenes y niños han sido un área prioritaria para los responsables de la política local. La tradición bibliotecaria se ha manifestado en leyes como la de 1912 que diferencia entre bibliotecas públicas y escolares, disponiendo ambas de presupuestos específicos (Camacho Espinosa, 2004). Durante la década de los 80 se crearon numerosos puestos de trabajo para bibliotecarios con la doble responsabilidad de atender los servicios de biblioteca infantil y biblioteca escolar sobre todo en pequeños municipios con escasos

recursos, aunque también en ciudades mayores donde estos profesionales especializados eran responsables tanto de los servicios de biblioteca pública destinados a los niños de la zona, como de los servicios destinados a la escuela (Salaberría Lizarazu, 1997). A mediados de los 90 una cuarta parte de las bibliotecas públicas suecas compartía sus instalaciones con las escuelas, estableciéndose bibliotecas mixtas públicas y escolares (Bernabéu, Illescas, Miret, Selgas y Del Río, 1995).

En 1997 la ley de bibliotecas del país indicó que los municipios eran los organismos responsables de los presupuestos tanto de las bibliotecas públicas como de las escolares y que debían prestar especial atención a este segmento de la población ofreciendo libros, tecnologías de la información y otros medios adaptados a sus necesidades con el fin de promover el desarrollo del lenguaje y el fomento de la lectura. El texto especificaba que la colaboración entre ambos sectores sólo podía ser efectiva y posible si la responsabilidad era mutua. Cuando esto se ha descuidado han surgido algunos problemas, sobre todo relacionados con la provisión de personal suficiente y adecuado para atender las bibliotecas de los centros escolares. Por último, una adenda de 2005 a la ley de bibliotecas estableció que las autoridades locales están obligadas a formular planes estratégicos de los municipios en relación al aprendizaje, la salud, la sociedad y los sectores industriales de la localidad, así como los indicadores que verifiquen si los objetivos se han alcanzando.

En Finlandia existe un sistema de bibliotecas públicas financiado por cada municipio pero las bibliotecas escolares no son muy comunes ni en los centros de enseñanza básica ni en los de secundaria. La situación de la biblioteca escolar es deficitaria, no existen datos estadísticos nacionales, hay carencias de carácter legislativo y son muy pocos los profesionales que se encargan de administrarlas. Una de las principales razones es el reducido tamaño de las escuelas por lo que se considera más útil desarrollar bibliotecas públicas ya establecidas para servir a las escuelas que construir nuevas bibliotecas escolares. Las instituciones educativas finlandesas tienden a adoptar nuevos métodos de enseñanza que potencian la adquisición de la información y del aprendizaje de forma autónoma e independiente. Para ello las autoridades

locales están estableciendo sinergias entre los centros educativos y las bibliotecas públicas (Kekki, 2001).

Según el programa Library Strategy 2010 del Ministerio de Educación finlandés la cooperación entre las escuelas y las bibliotecas públicas es un requisito previo para el progreso de la biblioteca escolar, por lo que se anima a los municipios a invertir en la relación entre ambos sectores. Un ejemplo fue el proyecto Bittis que tenía entre sus objetivos el desarrollo de modelos de cooperación entre escuelas y bibliotecas municipales en 24 centros educativos de Finlandia. Para muchos centros esta participación supuso un primer acercamiento al ideal de biblioteca escolar como elemento esencial de la función pedagógica del centro (Ahlroth, 2006), sin embargo, la realidad es que los servicios bibliotecarios en las escuelas finlandesas a menudo siguen proporcionándose a través de la colaboración con las bibliotecas públicas (Flemming, 2011)

La misma situación se da en Noruega donde la cooperación con las bibliotecas públicas se contempla como una solución eficaz para prestar servicios bibliotecarios en pequeñas localidades y también en grandes ciudades. En la capital, la biblioteca pública *Deichmanske bibliotek* y el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Oslo acordaron un programa de estrecha cooperación con el fin de elaborar un modelo estándar para las 140 bibliotecas escolares de la capital noruega (Holm, 2006). La obligatoriedad de que existan bibliotecas en los colegios data de 1947. En el año 2000 la ley de educación estableció que si un colegio no cuenta con una instalación bibliotecaria deberá cooperar con una biblioteca que esté adaptada a los alumnos y sea accesible en horario escolar.

Por último, la Biblioteca Nacional y Universitaria de Islandia, como su propio nombre indica combina ambos roles y la propia legislación estatal contempla la creación de bibliotecas de doble uso (públicas/escolares). De hecho, en los centros educativos de primaria las bibliotecas son atendidas por profesores, mientras que en secundaria por bibliotecarios profesionales (Marchesi et al., 2005).

En resumen, el apoyo en un excelente sistema educativo, el diálogo, la interacción y la cooperación con otro tipo de bibliotecas son los rasgos principales de las bibliotecas escolares de la región nórdica.

2.1.3. PAÍSES DE HABLA HISPANA

Aunque existen referencias concretas desde hace más de un siglo y motivos para la cooperación más lejanas en el tiempo, como un episodio protagonizado en el año 647 por Tajón, obispo de Zaragoza, o los catálogos colectivos medievales (Gil, 1974); la cooperación bibliotecaria en España y, por lo general, en los países de habla hispana, ha sido un tema poco abordado.

Durante la segunda mitad del siglo XX la cooperación entre bibliotecas ha centrado la atención de forma puntual en encuentros como el I Congreso Iberoamericano y Filipino de Archivos, Bibliotecas y Propiedad Intelectual (Madrid, 1952), el I Congreso Nacional de Bibliotecas (Palma de Mallorca, 1964) y el IV Congreso de ANABAD (A Coruña, 1988). Entre los puntos débiles que tradicionalmente se han asignado a la cooperación bibliotecaria en España destacan la mentalidad anticuada y una tendencia a la centralidad. Los principales intentos colaborativos se redujeron fundamentalmente a bibliotecas universitarias y especializadas lo cual supuso la creación de sistema y redes como REBIUN, Mecano o Documat, mientras que en el ámbito de las bibliotecas públicas el periodo de desarrollo autonómico que estableció la actual Constitución española retrasó la aparición de iniciativas de cooperación (Gómez Hernández, 2002).

La situación cambió en 1996 con la puesta en marcha de un programa de cooperación bibliotecaria, promovido por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria y basado en las propuestas formuladas por el Ministerio de Cultura y las comunidades autónomas. A partir de entonces, cada año, desde 1997, se celebran las Jornadas de Cooperación Bibliotecaria en las que representantes en materia de bibliotecas de todo

el país analizan las iniciativas emprendidas, acuerdan la finalización de proyectos y plantean nuevas acciones de cooperación.

Precisamente, a partir de una propuesta presentada en Logroño en el año 2000, surgió el Grupo de Trabajo de Sistemas Urbanos de Bibliotecas que años después elaboró un documento⁶ en el que recogían sistemas complejos de cooperación en bibliotecas de una misma ciudad, distinguiéndose tres niveles según el alcance de la misma (Sistemas Urbanos de Bibliotecas, 2006):

- El primer nivel constituye el anillo bibliotecario urbano (no es una red de bibliotecas municipales, incluye todas las bibliotecas tanto públicas como escolares, universitarias y especializadas entre las cuales se puede establecer la cooperación).
- El segundo nivel contempla las instituciones de la memoria (archivos y museos).
- El tercer nivel incluye la sociedad civil (agentes públicos y privados, entidades sociales y ciudadanas de cualquier sector).

En los países de habla hispana, a diferencia de lo que sucede en el mundo anglosajón y en la región nórdica, la relación entre bibliotecas públicas y otras unidades de información aún no ha superado el primer nivel y se limita a bibliotecas de colegios e institutos de secundaria y bachillerato, redundando casi siempre en estas últimas que se aprovechan de las mejores condiciones, tanto en recursos, como en formación técnica de su personal de las bibliotecas públicas.

⁶ En el mismo se indica que el concepto de sistema urbano hace referencia a un conjunto ordenado de órganos y servicios de biblioteca que actúan de forma coordinada dentro del marco de una ciudad o de una conurbación, orientados a la realización de unas metas específicas: optimizar al máximo los recursos disponibles con el objetivo de ofrecer a los ciudadanos y ciudadanas y ciudadanas calidad y diversidad, así como facilidad de acceso a la globalidad de sus servicios. Por red de bibliotecas, entienden un grupo de bibliotecas que comparten determinados elementos comunes: dependencia administrativa, ámbito territorial, proyectos de cooperación en campos concretos, servicios específicos, tipología de centro, etc. Mientras que el concepto de sistema es más amplio que el de red.

Según Silvia Castrillón, directora de la Fundación para el Fomento de la Lectura de Colombia (Fundalectura) la relación de la biblioteca pública con los centros educativos en Latinoamérica no ha sido nada sencilla (Castrillón Zapata, 2001, p. 31):

“la sociedad pierde cuando prescinde de la biblioteca pública como institución independiente de la biblioteca escolar (...) cuando las escolares no son suficientes ni bien dotadas por el sistema educativo, las segundas sufren una invasión permanente que poco a poco las convierte en escolares, sólo que separadas del aula”.

Un hito en aras de la cooperación llegó con la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. De hecho, se puede afirmar que el conjunto de relaciones de cooperación bibliotecaria entre las diferentes administraciones públicas que constituye en la actualidad el Sistema Español de Bibliotecas, vivía al margen y paralelamente a las previsiones legales (Carrato y Sánchez 2007). Con el fin de promover, impulsar y evaluar todas estas relaciones de cooperación, la ley creó el Consejo de Cooperación Bibliotecaria en el que están representadas todas las administraciones públicas titulares de bibliotecas y con competencias sobre las mismas y todos los distintos tipos de bibliotecas.

Fruto de esta ley, el Ministerio de Cultura, a través de la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria ha impulsado desde entonces diferentes iniciativas de cooperación entre bibliotecas. En el mes de septiembre de 2008 dedicó uno de los tres bloques temáticos del IV Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas celebrado en A Coruña, a estructuras de cooperación bibliotecaria, en el que se expusieron experiencias de ámbito local, autonómico, estatal y europeo, así como ejemplos de cooperación entre bibliotecas para la prestación de servicios concretos. Un año después presentó el nuevo sitio web *Travesía: recursos digitales para la cooperación bibliotecaria* configurado como una biblioteca digital que pretende servir de soporte a la cooperación bibliotecaria dentro de los sistemas españoles de bibliotecas y sustituye a la versión anterior que apareció en el año 2000 como *Portal de Bibliotecas Públicas Españolas*. Entre sus objetivos figuran: difundir los textos normativos necesarios en proyectos bibliotecarios cooperativos; organizar, preservar y difundir las publicaciones

electrónicas generadas por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria; y proporcionar acceso libre y abierto a documentos completos en formatos textuales y audiovisuales.

El auge que atraviesa en los últimos años la cooperación bibliotecaria en nuestro país también se aprecia en el mayor protagonismo que le conceden las publicaciones del sector. La revista *El Profesional de la Información* dedicó su número correspondiente a septiembre-octubre del año 2010 al tema de la cooperación de bibliotecas en red, recogiendo reflexiones de expertos, artículos y trabajos innovadores sobre redes temáticas, topologías de red y colaboración entre bibliotecas. Sobre este último aspecto se incide en la posibilidad de compartir recursos entre bibliotecas del mismo tipo, como hacen las bibliotecas universitarias a través de consorcios o las bibliotecas públicas a través de redes, o entre bibliotecas de diferente tipo, como es el caso de las bibliotecas de uso compartido o integradas (*joint use library*)

Asimismo, se observa en los últimos seis años un cierto auge en la celebración de encuentros profesionales sobre el tema:

- Cooperación bibliotecaria: tendencias de futuro y realidades. Curso que la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid organizó del 27 al 31 de julio de 2009 en el marco de los Cursos de Verano de El Escorial (Madrid), con el propósito de reunir a expertos nacionales e internacionales en torno al tema de la cooperación bibliotecaria. Uno de ellos, Jim Rettig, afirmó que una manera menos común de colaboración es el uso de una biblioteca al mismo tiempo como pública y universitaria, aludiendo al modelo *joint use*. Y para ello citó los dos ejemplos más conocidos de instalación compartida en Estados Unidos: la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. en San José (California) y la Alvin Sherman Library en Fort Lauderdale (Florida).
- Las bibliotecas y la gestión cultural: espacios para la cooperación. Curso de Verano de la Universidad de Salamanca, impartido en Peñaranda de Bracamonte (Salamanca) del 17 al 19 de septiembre de 2009 y realizado con la

colaboración del Centro de Desarrollo Sociocultural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en el que se abordó la necesaria colaboración entre los espacios bibliotecarios y el resto de espacios culturales, así como el enriquecimiento de las programaciones culturales hechas desde los diferentes ámbitos de la gestión cultural.

- Bibliotecas municipales y escolares: una aventura compartida. Acción formativa organizada por el Ministerio de Educación y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) en San Pedro del Pinatar (Murcia) del 10 al 13 de noviembre de 2009 que estuvo dedicada a la cooperación y al trabajo conjunto entre bibliotecas municipales y bibliotecas escolares. Los objetivos del curso fueron: conocer experiencias de colaboración entre bibliotecas escolares y municipales; diseñar estrategias de trabajo conjuntas entre centros educativos y servicios municipales de lectura; difundir programas novedosos de animación a la lectura para el alumnado de los diferentes niveles educativos y elaborar un plan de actividades adaptado a los equipamientos culturales y educativos del municipio de procedencia de las personas participantes.
- XI Jornadas de gestión de la información: servicios polivalentes, confluencia entre profesionales de archivo, biblioteca y documentación" organizadas por la SEDIC los días 19 y 20 de noviembre de 2009, con el patrocinio de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. Uno de sus objetivos fue poner énfasis en la exposición de experiencias en la organización de servicios polivalentes que integran funciones de archivo, biblioteca o centro de documentación y la aplicación de soluciones integradoras de recursos de naturaleza diversa, más allá de los límites tradicionales que caracterizan a estos diferentes ámbitos profesionales.
- I Jornadas de bibliotecas: una puerta abierta a otros mundos. Organizadas por la Delegación de Educación del Ayuntamiento de Getafe (Madrid), en colaboración con la Universidad Carlos III de Madrid y la Asociación Española de

Lectura y Escritura (AELE) del 26 al 28 de octubre de 2009. En uno de los ejes temáticos del evento se abordó la situación actual y la relación entre bibliotecas escolares y bibliotecas públicas a través de diferentes políticas y experiencias nacionales, autonómicas y municipales.

- La lectura en el municipio: retos y perspectivas. Uno de los objetivos planteados en estas jornadas, organizadas por la Biblioteca Municipal de Ermua (Vizcaya) y el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco los días 27 y 28 de septiembre de 2010, fue el conocer diversas experiencias e interacción entre escuela/biblioteca escolar y biblioteca pública llevadas a cabo en diferentes regiones de España.
- V Encuentro de bibliotecas y municipio. Iniciativa bienal que celebra el Ministerio de Cultura, a través de la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, con el propósito de afianzar la colaboración entre la administración local y el servicio de biblioteca pública para el desarrollo fundamental de la comunidad. En esta quinta edición que tuvo lugar en Madrid el 1 de octubre de 2013, el hilo conductor fue los beneficios de la cooperación bibliotecaria entre bibliotecas escolares y públicas para optimizar recursos, esfuerzos y para mejorar los servicios que demanda una sociedad cada vez más exigente y, en el caso de las generaciones más jóvenes, altamente familiarizada con las nuevas tecnologías.
- Coloquio sobre cooperación bibliotecaria al desarrollo. Celebrado el 5 de julio de 2013 en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid, con el objetivo de dar a conocer algunos proyectos de cooperación impulsados por bibliotecas públicas y universitarias con bibliotecas de países en desarrollo.
- II Jornadas de bibliotecas de Extremadura. Bajo el lema *Cooperación entre Bibliotecas Escolares y Públicas* se celebró el 30 de octubre de 2013 este evento organizado por la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura en colaboración con la Diputación de Cáceres. Como en la primera

edición, realizada justo un año antes, los contenidos volvieron a girar, como en la primera edición que tuvo lugar un año antes, en torno a la cooperación entre las bibliotecas públicas y escolares, con especial incidencia en cuestiones relacionadas con la reorientación de la función de las bibliotecas en la actualidad, la importancia de lo digital y de la cooperación entre centros, así como las innumerables experiencias prácticas y proyectos transversales que conforman el día a día de nuestros profesionales bibliotecarios.

En estas acciones cooperativas sigue siendo un denominador común la participación fundamentalmente de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. En la tesis doctoral titulada *Bibliotecas públicas, bibliotecas escolares y centros educativos no universitarios: sistemas de interrelación. Análisis de la comarca de Donostia*, presentada en marzo de 1995 por Ramón Salaberría en la Universidad del País Vasco, ya se recogían algunas de las razones por las que las bibliotecas públicas españolas tenían como objetivo principal el establecimiento de unas líneas de cooperación con los centros educativos de ámbito no universitario y que se concretaban de la siguiente manera (Salaberría Lizarazu, 1997):

- Por una pedagogía de la lectura. La escuela ni ha de ser, ni puede ser actualmente, la única institución concernida en tal aprendizaje.
- Como estrategia de la biblioteca pública para la capacitación de usuarios pues es en la escuela donde se encuentran sus futuros usuarios.
- Por la situación de la biblioteca escolar en España caracterizada por la ausencia de un marco legal que la instituye y la desarrolle.
- Por la propia experiencia de los países europeos que nos demuestra la exigencia de una amplia y consolidada red de bibliotecas públicas como condición ineludible para el desarrollo de las bibliotecas escolares.

En los últimos años cada vez se da un mayor número de experiencias de cooperación protagonizadas por bibliotecas universitarias que ponen en entredicho la tradicional creencia de que cooperar es únicamente un asunto de biblioteca pública y escuela, entendida solamente en su tipología de centros de enseñanza de primaria y de secundaria (Mañá Terré y Baró Llambias 2004). En algunas ocasiones estas iniciativas han quedado plasmadas en acuerdos formales. Un ejemplo son los tres convenios firmados el 4 de febrero de 2009 por el Ayuntamiento de Ávila y el rector de la Universidad de Salamanca que permite a los ciudadanos de la capital abulense disfrutar de la Biblioteca de la Escuela de Educación y Turismo del Campus de Ávila como una instalación bibliotecaria más con acceso libre a toda la colección y con atención personalizada. La alianza surgió desde el centro universitario por la necesidad de buscar ayuda económica para financiar la compra del sistema de seguridad anti-hurto de la biblioteca y el deseo de estrechar relaciones con las entidades locales. Además, permitía que los alumnos de la Universidad de Salamanca hicieran prácticas en las bibliotecas municipales de Ávila.

Otro caso es el acuerdo de colaboración establecido en agosto de 2013 entre la Universidad de Cantabria y la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria que permite el uso compartido de fondos entre la Biblioteca Marquesa de Pelayo del Hospital Marqués de Valdecilla y la Biblioteca de la Universidad para facilitar el acceso a ambas de investigadores y profesionales del sistema sanitario.

Por otro lado, hay bibliotecas universitarias que asumen directamente las funciones de la biblioteca pública sin establecer lazos cooperativos con ella. Es el caso de la Biblioteca del Campus de Colmenarejo de la Universidad Carlos III que desde el otoño de 2004 ofrece diferentes actividades de promoción de la lectura con el fin de permitir el esparcimiento a los alumnos (Penadés y Botías 2008). A pesar de estos y otros intentos, la falta de relación y cooperación entre bibliotecas universitarias y públicas es una característica común dentro del panorama bibliotecario español (Torres Santo Domingo, 2005).

2.2. HACIA UNA VERDADERA FORMA DE COOPERACIÓN

Según las *Pautas Calimera*, la cooperación solo puede alcanzar el éxito cuando todos los integrantes tienen claro que son igual de importantes (Campal, 2006). En España las iniciativas desarrolladas conjuntamente entre bibliotecas públicas y bibliotecas de centros de enseñanza se han incrementado como consecuencia de la mejora de equipamientos y dotación de personal en las bibliotecas. Sin embargo, al igual que en aquellos otros países donde la situación de la biblioteca escolar es precaria, no se puede hablar propiamente de proyectos colaborativos, y menos aún cooperativos, ya que no se cumple uno de los principios fundamentales de la cooperación, es decir, que ambas bibliotecas se encuentren en condiciones de igualdad.

En 2007 las profesoras de la Universidad de Barcelona Teresa Mañá y Mónica Baró analizaron las posibilidades de colaboración a partir de dos modelos experimentados entre bibliotecas públicas y escolares: los servicios de apoyo centralizados y las bibliotecas integradas o *joint use libraries*. El primero comprende aquellas actividades impulsadas tanto por las administraciones como por las bibliotecas públicas y dirigidas a un tipo particular de usuarios, los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato. En la mayoría de los casos, estas iniciativas podrían enmarcarse dentro del concepto de extensión de los servicios bibliotecarios que ofrece la biblioteca pública y, por lo tanto, no constituyen ejemplos de cooperación entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas, sino más bien intentos por paliar la situación deficitaria de estas últimas (Mañá Terré et al., 2007). Entre los proyectos con más repercusión podemos destacar algunos como el Programa Biblioteca-Escuela de la Fundación Bertelsmann, los desarrollados en las poblaciones catalanas de Tarragona, Hospitalet de Llobregat y Mataró que cristalizaron gracias a la implicación de sus bibliotecas públicas y a la colaboración de diversas administraciones empeñadas en impulsar la biblioteca escolar y situarla en el lugar que le corresponde dentro del sistema bibliotecario del país (Baró Llambias, Cosials Apellàniz y Raga Pujol 2010) y sobre todo las actuaciones llevadas a cabo por el Servicio de Bibliotecas de la Diputación de Barcelona con proyectos como

Exploradores de bibliotecas o Laboratori Biblioteca escolar-Biblioteca pública, que pretendía colaborar en el desarrollo de la biblioteca escolar a partir de la búsqueda de fórmulas de cooperación entre ambos tipos de bibliotecas. Esta última iniciativa surgió a raíz del programa de bibliotecas escolares Puntedu de la Generalitat de Catalunya, como una oportunidad de mejorar el funcionamiento de la biblioteca pública y de colaborar en el desarrollo de la biblioteca escolar, buscando posibilidades de cooperación a través del estudio y el análisis.

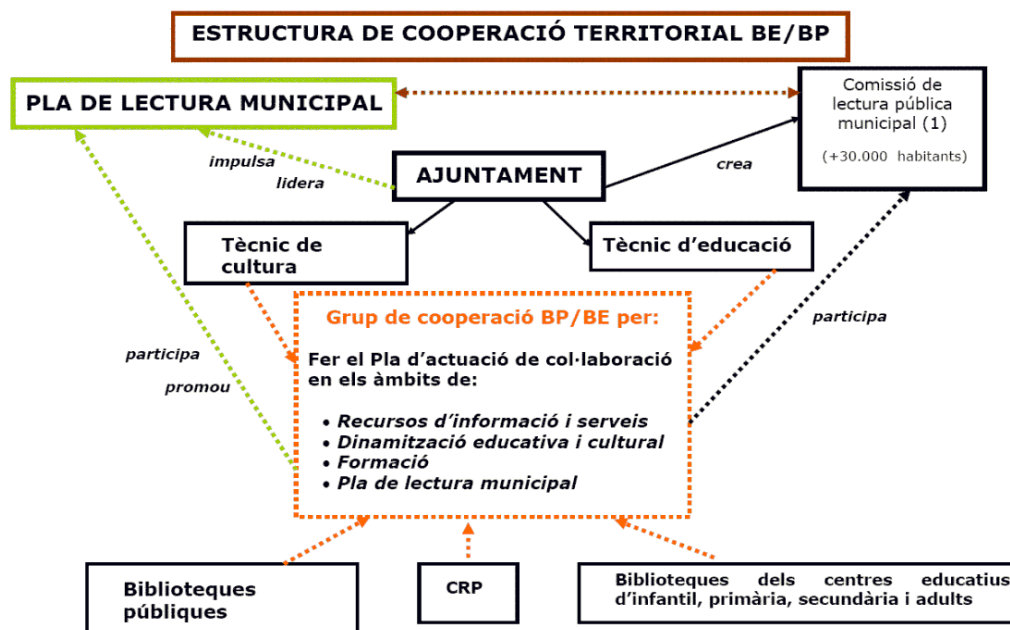


Figura 2.1. Estructura de cooperación territorial entre bibliotecas públicas y escolares⁷

Entre los logros más importantes del proyecto Laboratori Biblioteca escolar-Biblioteca pública celebrado en los años 2005 y 2006, destaca la elaboración de un documento que especifica el marco y los protocolos de trabajo en base a tres áreas de cooperación (recursos, servicios y actividades) y que aporta propuestas concretas de compromisos necesarios por parte de los diferentes niveles de la administración para avanzar en la

⁷ Fuente: 2n Laboratori Biblioteca Pública/Biblioteca Escolar (2007).

colaboración entre bibliotecas públicas y escolares, haciendo especial hincapié en los planes de lectura municipales y en el ámbito rural (Bundó Nin y Gabarró Parera 2008).

El segundo modelo experimentado entre bibliotecas públicas y escolares, la biblioteca integrada o *joint use library*, es una práctica muy común en los países más desarrollados bibliotecariamente pero en España sigue siendo prácticamente desconocida (Salaberría Lizarazu, 1997), contemplándose con recelo por todas las partes implicadas: bibliotecarios, educadores y administración. A ello ha contribuido, el habitual distanciamiento entre la comunidad bibliotecaria y la comunidad educativa y el escaso éxito de los pocos intentos llevados a cabo; en parte, por la propia indefinición en el proyecto inicial y, en la práctica, porque la biblioteca escolar ha fagocitado la pública (Mañá Terré et al., 2007).

Sin embargo, en el contexto bibliotecario actual, se están produciendo una serie de hechos que favorecen un cambio de tendencia en nuestro país y el desarrollo de verdaderos proyectos cooperativos entre distintos tipos de bibliotecas. En el modelo educativo que propugna la sociedad de la información, la biblioteca escolar comienza a distanciarse del marco tradicional de la biblioteca pública y se transforma en los llamados Centros de Recursos para la Enseñanza y Aprendizaje (en adelante CREA), tomando como principal referencia un nuevo concepto de biblioteca universitaria: el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (en adelante CRAI). Asistimos al enunciado de un nuevo modelo cooperativo, verdaderamente simbiótico, de convergencia de ambos tipos de bibliotecas en servicios educativos, plenamente conforme a un modelo de centralización de recursos. Este marco justifica la prioridad de las competencias en el nuevo modelo educativo, en un entorno educativo digital y virtual, un nuevo espacio de conocimiento donde converger los servicios educativos de bibliotecas escolares y públicas (Marzal García-Quismondo y Parra Valero 2009).

Por otro lado, se aprecia un impulso considerable de los programas institucionales autonómicos para el desarrollo y mejora de las bibliotecas escolares a pesar de que la situación sigue siendo deficitaria en relación con los países del entorno. Entre las

iniciativas más importantes desarrolladas en España, destacan el Plan de Actuación para el Fomento a la Lectura y la Mejora de las Bibliotecas Escolares de La Rioja; el Plan Piloto de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura y la Escritura en Aragón, con mención expresa a la interacción con las bibliotecas públicas; el Punteo de Cataluña; el Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía 2005-2010; el Plan de Bibliotecas Escolares de Extremadura; la mención competencial de la biblioteca escolar en el Plan de Lectura de Castilla y León 2006-2010; el Plan de Bibliotecas Escolares en Red de la Comunidad de Madrid; el Plan de Lectura en los centros escolares 2005-2010, en Castilla-La Mancha; y acciones sumamente interesantes en Navarra, Asturias, Cantabria, Canarias e Islas Baleares.

Para las bibliotecas públicas también se abre una nueva dimensión educativa en la que estos factores de cambio hacen que no deba renunciar, sino transformar su función educativa, buscando nuevos escenarios como la responsabilidad social, los aprendizajes, la alfabetización en información y la cooperación interbibliotecaria (Marzal García-Quismondo, 2006). De hecho, en el panorama internacional, la IFLA viene indicando en los últimos años que para la mejora y la actualización de los servicios de bibliotecarios en siglo XXI la generación de sinergias entre distintas unidades de información, así como la organización de servicios combinados o polivalentes que integran funciones de archivo, biblioteca o centro de documentación y que desarrollan nuevas competencias más allá de los servicios tradicionales. La crisis económica mundial que comenzó en 2008 ha reforzado este planteamiento y ha impulsado la necesidad de rentabilizar recursos y servicios de información. En esta corriente de estructuras y fórmulas cooperativas vigentes en la actualidad, el modelo *joint use library* o biblioteca integrada, se presenta como una forma alternativa de prestar servicios bibliotecarios en la que bibliotecas públicas y bibliotecas de centros de enseñanza establecen una alianza para desarrollar eficazmente su labor.

2.3. EL MODELO DE BIBLIOTECA INTEGRADA O JOINT USE LIBRARY

La cooperación bibliotecaria siempre ha estado presente en la filosofía de trabajo de las bibliotecas como una forma de optimizar recursos y mejorar los servicios a los usuarios. Desde los primeros momentos de su desarrollo contemporáneo fue la biblioteca pública la que estableció unidireccionalmente vínculos de colaboración con las instituciones educativas, asumiendo una mayor responsabilidad en su función formativa y educativa y ofreciendo espacios infantiles, visitas guiadas y préstamos de libros a las escuelas. En aquellos lugares donde no existía una biblioteca pública, eran las escuelas las únicas que podían ofrecer el servicio bibliotecario a la comunidad (Marzal García-Quismondo et al., 2009). De esta mutua necesidad, nació el concepto de *joint use library* o biblioteca integrada, un modelo cooperativo que se sustenta en un proyecto de biblioteca única que nace y se planifica con más de una función, de forma que puedan suministrarse servicios bibliotecarios diferentes atendiendo a sus usuarios, dentro de unas mismas instalaciones.

La integración permite a la comunidad de usuarios desarrollar un modelo cooperativo bibliotecario sumamente eficiente en la administración de recursos informativos, la gestión de servicios de información, así como un uso más eficaz de los espacios, el desarrollo de colecciones documentales y contenidos web, junto con una acción optimizada de sus recursos humanos. Allá donde la red bibliotecaria ha sido más frágil, o donde las bibliotecas escolares han tenido por múltiples razones un escaso desarrollo, la integración ha permitido su notable mejora.

Llegados aquí cabe formularse la pregunta de si emerge un nuevo modelo de bibliotecas, o estamos hablando de modificaciones de un modelo histórico o simplemente de una nueva forma de colaboración. El modelo se diferencia de otros basados en la cooperación (escuela-biblioteca pública, redes de bibliotecas, etc.) en la medida en que las alianzas son imprescindibles al nivel de las administraciones que sustentan a las bibliotecas, en que las bibliotecas comparten un espacio común, y todo ello basado en un acuerdo que especifica el papel y la responsabilidad de cada

participante el papel y responsabilidad, sus funciones en la gestión, su aportación a los recursos financieros del nuevo servicio y cómo se resolverán los problemas no previstos (Varela Orol, 2011).

2.3.1. CONCEPTO

El concepto de *joint use library* responde a una fórmula de cooperación entre bibliotecas de distinta tipología que cuenta con el respaldo de algunas de las principales asociaciones de profesionales de todo el mundo. Las *Pautas para Bibliotecas Públicas*, preparadas por la Sección de Bibliotecas Públicas de la IFLA, recogen que cada escuela o instituto necesita su propia biblioteca, pero la experiencia demuestra que, con un cuidadoso planeamiento y una buena gestión, es frecuentemente posible que una biblioteca pública, alojada en el mismo edificio, desempeñe aquel papel sin menoscabo de su más amplio servicio público. No cabe esperar importantes economías financieras de tal convenio, pero pueden lograrse beneficios que merezcan la pena en el servicio (*International Federation, 1988*). Según la IFLA los principales criterios para que la biblioteca polivalente tenga éxito son los siguientes:

- La situación de la biblioteca, tanto en la comunidad como en el edificio, debe ser satisfactoria para todas sus funciones.
- La concepción de la biblioteca debe permitir utilizarla por el público en general y por la escuela o el instituto simultáneamente. Se necesitarán zonas recogidas o separadas para trabajar en grupo.
- Los convenios de sostenimiento y administración deben ser satisfactorios para ambas partes: firmes pero flexibles con una clara distribución de responsabilidades.
- El bibliotecario debe tener tiempo para desempeñar gran parte de las funciones de bibliotecario de la escuela o del instituto, así como para cumplir todas sus obligaciones con el público.

Para la School Library Association (en adelante SLA), organización independiente del Reino Unido que promueve las bibliotecas y la alfabetización en la escuela, el término *dual use*⁸ alude a bibliotecas situadas dentro de colegios que tratan de responder tanto a las necesidades educativas como de la comunidad local. Desde la SLA se cree que estas bibliotecas trabajan mejor cuando los encargados del centro educativo y de la biblioteca pública tienen una visión compartida del servicio y un acuerdo claro formalizado que recoja los siguientes aspectos: acceso, seguridad, personal, acciones, presupuesto y gestión. Para la ALA la biblioteca integrada⁹ o de uso conjunto, es una forma especial de cooperación entre bibliotecas en la que dos proveedores de servicios bibliotecarios usan, de forma separada, el mismo edificio para atender a sus propios clientes.

En los mismos términos, pero a nivel gubernamental, destaca la propuesta del Departamento de Educación del Estado de Wisconsin (Estados Unidos) que la define como una entidad que cumple con los requisitos legales para funcionar como biblioteca escolar y como biblioteca pública y ofrece sus servicios desde una sola instalación (*Wisconsin State Department, 1998*).

Desde Australia, Alan Lindsey Bundy considera que una biblioteca integrada es el resultado de la formalización de acuerdos entre dos o más autoridades diferentes que proporcionan el acceso a servicios e instalaciones a dos o más grupos de usuarios en igualdad de condiciones (Bundy, 2003b). El australiano introduce un elemento nuevo y muy importante al ampliar la colaboración a más de dos unidades de información, lo que deja obsoleto el empleo del término *dual use libraries*.

Según este modelo, distintas tipologías de bibliotecas (escolar y pública, pública y universitaria, nacional y universitaria, etc.) unen sus esfuerzos para atender públicos tradicionalmente considerados diversos, esperando obtener de su fusión sinergias que redundan en la calidad y eficacia de los servicios. Con frecuencia la alianza tuvo su

⁸ Definición tomada de : <http://www.sla.org.uk/dual-use-libraries.php> [Consulta 04/01/16]

⁹ Definición tomada de : <http://wikis.ala.org/professionaltips/index.php/Joint-Use> [Consulta 04/01/16]

origen en el tamaño limitado de la comunidad a la que servían las bibliotecas implicadas, o al menos una de ellas, y en otros factores tales como las malas comunicaciones y el carácter aislado de una población, especialmente en los sectores donde han tenido un mayor desarrollo, caso de las bibliotecas públicas y escolares. También las limitaciones de recursos económicos y humanos han jugado un papel decisivo en muchas de estas alianzas (Varela Orol, 2011). Sin embargo, la biblioteca integrada no es un modelo a implantar únicamente desde la perspectiva del ahorro en tiempos de crisis sino como un medio de aumentar la eficiencia y la eficacia del servicio. El *joint use library* tiene valor para el conjunto de la comunidad, por cuanto permite un aprovechamiento integral de un equipamiento cultural por usuarios que lo utilizan en horarios complementarios y para funciones que cada vez son más próximas. La integración de bibliotecas no consiste simplemente en abrir las bibliotecas escolares al público general, ni en considerar la biblioteca pública como una biblioteca de centro educativo, sino que se basa en un proyecto de biblioteca única que nace y se planifica con esta doble función, cuidando de que todos los públicos encuentren en ella lo que necesitan (Mañá Terré et al., 2007).

Los términos más empleados en los países anglosajones para referirse a esta fórmula de cooperación son: *joint use libraries* (bibliotecas integradas) y *dual use libraries* (bibliotecas de doble uso). Sobre esta última acepción, Ken Haycock (2006) introdujo una nota de humor al indicar que el término es *dual* (doble), no *duel* (duelo), en referencia a los numerosos conflictos que pueden surgir si la planificación y la gestión no se hacen correctamente.

En los países nórdicos a diferencia de los anglosajones, la terminología más empleada, sobre todo a partir de 1990, es biblioteca combinada o *combi library*, aunque también se utiliza biblioteca común. En el año 2005 cuatro asociaciones profesionales danesas introdujeron el término *integrated library* (Buchhave, 2006). La visión particular de biblioteca integrada como una suma de elementos se observa en los términos empleados para definirla. Frente a los calificativos utilizados por autores anglosajones como: “ultimate form of cooperation” (Bundy, 2003b), “libraries for the future”

(McNicol, 2008), “libraries like no others” para referirse al caso californiano de la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. de San José (Bundy y Amey 2006) o “marriage of convenience” (Parker y Strachan 2011); los autores nórdicos prefieren otros modos de reclamo que fueron recogidos en un número dedicado en 2006 a la conexión biblioteca pública-biblioteca escolar en la revista *Scandinavian Public Library Quaterly* como: “school + library = linguistic progress + reading skills” (Hansson, 2006), “how can 1+1 remain 1+1 in a communal o “when 1+1+1 make more than 3” (Buchhave, 2006). Para los casos de biblioteca integrada donde la cooperación se da entre bibliotecas públicas y bibliotecas universitarias también se ha acuñado otro término más coloquial: *town and gown relationship*¹⁰ (Smith, 2006).

2.3.2. ESTUDIOS BASADOS EN EL MODELO DE BIBLIOTECA INTEGRADA

Esta fórmula cooperativa presenta ventajas y desventajas que han sido analizadas con polémica por diferentes autores durante más de medio siglo. Fitzgibbons recogió las principales investigaciones llevadas a cabo sobre bibliotecas integradas desde 1971 hasta 1992, centrándose la mayoría en los edificios (White 1963; Woolard 1980; Aaron 1980) o en la actitud hacia la cooperación (Woolls 1973; Dyer 1978; Callison, Fink, y Hager 1989; Callison 1991; Shannon 1991; y Kelley 1992). La viabilidad de la distribución de recursos también se ha explorado a través de las colecciones (Altman 1971; Doll 1983; Garland 1989). En los años 80 emergió otro campo de estudio: la inclusión de las bibliotecas escolares en sistemas formados por diferentes tipos de bibliotecas (Immroth 1980; Turock 1981; Walker 1982; Weeks 1982; Lunardi 1986). De todo ello, destaca la aportación de Woolard sobre el tamaño de la comunidad en la que se piensa aplicar el modelo, recomendando que el nivel óptimo se alcance en poblaciones menores de cinco mil habitantes por la mayor implicación de los residentes en la vida comunitaria (Fitzgibbons, 2000).

En 1982 Jaffe tras cerca de veinte años examinado las bibliotecas integradas de Pensilvania elaboró la primera tesis sobre bibliotecas integradas en la que concluía que

¹⁰ En castellano: relación entre ciudad y universidad

la discusión sobre el tema no iba a disminuir a corto plazo. El siguiente gran estudio que apareció fue el trabajo realizado por Amey en 1987, titulado *Combining libraries: the Canadian and Australian experience*. En 1997 Alan Lindsey Bundy publicó su tesis doctoral titulada *Widened horizons: the rural school community libraries of South Australia* en la que cuenta y analiza los antecedentes, desarrollo, fortalezas y retos de este sistema único de bibliotecas que proporcionan servicios a más cien mil personas en el estado de Australia del Sur (Bundy, 1997). En el año 2001 Sophia Le Roux presentó la tesis *School-community libraries: some guidelines for a possible model for South Africa* donde analiza la naturaleza, las características y las variantes del modelo *joint use* aplicadas en otros países con el propósito de definir un modelo propio y formular una serie de directrices para su implementación en Sudáfrica que satisfagan las necesidades de la sociedad tribal (Le Roux, 2008). Por último, en el año 2011 la australiana Linda Sheridan terminó su tesis doctoral bajo el título *Joint use higher education libraries: factors which contribute to, or challenge, their successful operation* en la que estudia los factores clave que contribuyen al éxito en una biblioteca integrada resultado de la combinación de una biblioteca universitaria y una biblioteca de un centro educativo de formación profesional (Sheridan, 2011a)

2.3.2.1. CRÍTICAS AL MODELO

Las primeras grandes investigaciones sobre la combinación de bibliotecas realizadas en las décadas de 1960 y 1970, plantearon una visión crítica, haciendo hincapié en sus desventajas. Aunque existe un artículo del año 1911 titulado *Branch Libraries in School Houses* de J.C. Dana, se considera que fue Ruth White la iniciadora de la literatura negativa sobre el *joint use library*. En 1963 la ALA publicó un estudio de White en el que analizaba 154 bibliotecas ubicadas en centros escolares estadounidenses, de las cuales 84 funcionaban como bibliotecas públicas centrales en poblaciones de más de 2.500 habitantes y 70 funcionaban como bibliotecas sucursales pertenecientes a una red. Los bibliotecarios examinados fueron unánimes en su rechazo a la localización de la biblioteca pública en una escuela por razones como: el ruido, la confusión, la

dificultad de promover la biblioteca, la falta de personal adecuado, la estructura administrativa y los conflictos entre diferentes tipos de usuarios (Bundy, 2003b).

Según un informe encargado en 1971 por la Biblioteca Pública de Vancouver (Canadá), biblioteca escolar y biblioteca pública son dos elementos esenciales que deben funcionar por separado para que cada una de ellas sea plenamente eficaz. En 1975 Carol Payne Unger realizó una investigación complementaria a partir de las bibliotecas localizadas en el estudio de Ruth White, encontrando que 25 de las 154 bibliotecas ya no funcionaban como *joint use libraries*. Su objetivo era comprobar el efecto de las ayudas económicas que durante diez años habían recibido tanto las bibliotecas públicas como las escolares y su repercusión en las *joint use libraries*, observando que para dotarlas de personal en la mayoría de los casos se prefería un profesional de la biblioteca pública, lo cual provocaba recelos entre los profesores.

En 1976 Wilma Lee Woolard inició un nuevo estudio en el que identificó 128 bibliotecas integradas y realizó un análisis sobre 55 de ellas. Tres años después, inspeccionó nuevamente estas instalaciones y constató que 52 seguían operativas. En sus conclusiones, la autora destacó que los encuestados eran más favorables y tenían una mayor disposición hacia las bibliotecas combinadas que lo que se desprendía en los resultados del trabajo realizado en 1963 por Ruth White, recogiendo un total de 24 ventajas frente a 16 debilidades (Fitzgibbons, 2000).

Posteriormente, hubo otras investigaciones sobre bibliotecas integradas pero la mayoría siguieron presentando una opinión desfavorable hacia la combinación entre bibliotecas, es el caso de los trabajos de Shirley Aaron y Wilma Lee Woolard. La primera considera que no existe una evidencia real de ahorro económico y que además se producen dificultades en el cumplimiento de la gran variedad de necesidades del usuario, reticencia de los alumnos de otras escuelas a usar la biblioteca y censura de material de adultos (Aaron, 1980). Por su parte, Woolard identificó como problemas más frecuentes: la falta de definición de responsabilidades, la no inclusión de todas las partes en la planificación de la biblioteca, el fracaso de los

equipos directivos de los centros educativos a la hora de reconocer la autoridad del personal de la biblioteca pública, la injerencia de la escuela en las funciones públicas, los problemas derivados de la doble administración (categorías, sueldos y horarios de los trabajadores), y la imposibilidad de acceso de los adultos a la instalación durante el horario escolar (Woolard, 1980)

Otros inconvenientes que se suelen señalar con frecuencia son: los diferentes objetivos que persiguen centros educativos y bibliotecas públicas, la escasa formación del personal, las dificultades para satisfacer la gran variedad de necesidades de los usuarios, el rechazo de los adultos de utilizar una instalación escolar en horario lectivo y las restricciones para el uso de algunos materiales (McNicol, 2008).

Según Jean M. Mercier los papeles de las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares son complementarios. Ninguna institución puede tratar de desempeñar la función de la otra sin inhibir el desempeño eficaz de sus propios servicios. Ambas bibliotecas coinciden parcialmente en cuanto a su función informativa, educativa y de ocio, pero al mismo tiempo difieren en cuanto a las necesidades de sus usuarios respecto a algunos servicios, colecciones y recursos documentales porque cada una tiene razones distintas para su existencia. Un servicio conjunto no puede dar el mismo apoyo a los objetivos de dos instituciones diferentes. Para Ken Haycock la mejor manera de ampliar los servicios de la biblioteca escolar y de la biblioteca pública debe ser a través de redes regionales y programas de cooperación, en lugar de con bibliotecas *joint use* (Fitzgibbons, 2000).

2.3.2.2. *BENEFICIOS*

Los estudios más recientes señalan un cambio de valoración sobre las experiencias de bibliotecas integradas. En 1989 James G. Dwyer vio el modelo como una solución posible y legítima a la prestación de servicios bibliotecarios en circunstancias especiales al igual que sucede con los servicios de biblioteca móvil. En 1985 Marianne K. Cassell señaló como ventajas la eliminación de la duplicidad de la colección, los

servicios o el personal, el desarrollo de un espacio local para el aprendizaje y el enriquecimiento común de niños y adultos, la ampliación de espacios, la disponibilidad de bibliotecarios más capacitados y el aumento de la interacción y de la visibilidad en la comunidad (Fitzgibbons, 2000).

En 1993 Aaron actualizó un estudio que llevó a cabo en las bibliotecas combinadas de Florida en 1977 y emprendió una revisión de la literatura publicada e inédita comprendida entre 1985 y 1992, centrando su atención en las ventajas y desventajas del modelo. La autora consideró que las bibliotecas integradas aparecen como solución para ahorrar costes, eliminar la duplicación innecesaria y hacer un uso eficaz de instalaciones existentes (Bundy et. al., 2006). En esta misma línea, la india Kalpana Das Gupta (2009) señala el atractivo que el modelo supone en cuanto a la diversificación de la función de las bibliotecas.

A finales del año 2006 se publicó en Canadá el *Public Libraries Housed In School Facilities Report* donde, entre otros aspectos, se analizaba el modelo de biblioteca integrada y sus repercusiones en la dirección, administración y gestión de la biblioteca, en los proyectos y servicios, en los trabajadores y en el desarrollo de la colección. Entre las ventajas señaladas destacan: el uso eficiente de los fondos públicos, el aumento de la comodidad para los usuarios al proporcionarle todos los servicios en un sólo lugar, el apoyo a la alfabetización y el mayor acceso a la información sobre los servicios comunitarios (Alberta. Committee on public, 2006).

Para Sarah McNicol la principal fortaleza estriba en el fuerte énfasis de comunidad que se establece. Otros aspectos ventajosos que supone la integración de bibliotecas son: aumento del número de usuarios, costes compartidos, bibliotecas con un mayor horario de apertura, presencia de bibliotecarios profesionales en centros escolares, amplitud y variedad de la colección, disposición de un servicio de biblioteca en comunidades pequeñas, mayor acercamiento entre la población y los centros educativos, mejor acceso de la población a la formación continua y al aprendizaje para toda la vida, mayor amplitud de usuarios, financiación común, optimización de

satisfacción de los usuarios (McNicol, 2008). Por tanto, los principales beneficios que se establecen son para el usuario, por cuanto las colecciones se incrementan en cantidad y variedad, y los servicios pueden ampliarse y diversificarse.

Sin embargo, más allá de lo estrictamente bibliotecario, el modelo ofrece además otro tipo de ventajas económicas, sociales o educativas. El australiano Alan Lindsey Bundy apunta más ventajas y considera que estas pueden ser económicas, sociales o educativas. En relación con ellas se encuentran los denominados factores críticos de éxito para planificar este tipo de bibliotecas, entre los que destaca por encima de todo, la necesidad de establecer un acuerdo formal que incluya aspectos sobre el espacio, el personal, el equipo directivo, la tecnología informativa y la evaluación (Bundy, 2003b). La experiencia muestra que si el personal de las bibliotecas integradas no están totalmente comprometidos con el concepto y con los beneficios que reporta, el proyecto no prosperará, incluso podría fracasar (Bundy et. al., 2006).

Una consideración importante que se establece con la integración es la sinergia entre los diferentes servicios bibliotecarios implicados, de forma que el conjunto es mayor que la suma de las partes, es decir, la suma de un grupo de organizaciones que actúan de conjuntamente vale más que la suma de todas ellas tomadas de forma aislada. La sinergia se puede definir como la capacidad de varias entidades para combinar recursos de forma más inteligente, una manera de crecer más allá de los propios recursos, a base de identificar la forma de encajar nuestros propios recursos y capacidades con la de los otros para optimizarlos y hacerlos trabajar a pleno rendimiento (Lozano Díaz, 2006). Por lo general, en esta sinergia el acuerdo nace de la combinación de las fortalezas mutuas, no de las debilidades, y beneficia a ambas partes, no va en detrimento de nadie (Alberta. Committee on public, 2006).

2.3.3. TIPOLOGÍA DE BIBLIOTECAS INTEGRADAS

El *joint use library* no contempla un modelo único de biblioteca. A la hora de crear una instalación de esta tipología, existen diversas posibilidades que se adaptan a las necesidades y peculiaridades de cada comunidad. Como denominador común todas

buscan la optimización de espacios y servicios. De hecho, en los últimos años encontramos una mayor variedad de fórmulas de cooperación como: biblioteca de colegio-biblioteca pública, biblioteca pública-biblioteca de instituto de secundaria, biblioteca de instituto de secundaria-biblioteca universitaria, biblioteca pública-biblioteca de centro de formación profesional, biblioteca gubernamental-biblioteca universitaria, biblioteca de centro de la salud-biblioteca universitaria, centro de información local-biblioteca pública, oficina de información turística-biblioteca pública.

Además, la combinación puede ser establecida con una variedad de socios como institutos de investigación, archivos, museos, agencias estatales, empresas o entidades financieras. La mejor declaración de intenciones que subyace de este modelo se resume en el *Statement on joint-use libraries* emitido en el año 1986 por la ALIA y revisado posteriormente, según el cual la integración de bibliotecas sólo es recomendable si se iguala o mejora el nivel del servicio que las bibliotecas pudieran prestar por separado (Australian Library and Information, 2002).

Basándose en la experiencia cooperativa entre las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares en Ontario (Canadá), Sandra Morden consultora especializada en bibliotecas y sistema de información, describió tres modelos diferentes (Morden, 2003):

- Bibliotecas independientes, espacio compartido. Es la típica sucursal de biblioteca pública construida dentro o al lado de un centro escolar pero no una biblioteca compartida (pública/escolar). Biblioteca pública y biblioteca escolar se encuentran en edificios separados o también pueden estar lindando físicamente separadas por un muro. Cada biblioteca tiene su propia entrada y el fondo documental es completamente público. Existen algunas variantes sobre este modelo.
- Un único espacio en el que la biblioteca pública proporciona todos los servicios. Se trata de una biblioteca en el mismo edificio para el colegio y la comunidad.

Durante el horario lectivo sólo presta el servicio a los estudiantes y después se abre a todo el público.

- Un espacio, con división de responsabilidades y control. Instalación y colección compartida, aunque el material de la escolar es una pequeña parte del fondo documental. La biblioteca pública proporciona servicios de información y préstamo y el centro educativo se hace responsable de su uso por los alumnos en horario escolar y se encarga de la limpieza y mantenimiento de la instalación

Para Dornseif (2001) existen tres niveles de integración: mínimo (bibliotecas que comparten el mismo espacio pero conservando su identidad y sus servicios), selectiva (cada biblioteca aporta sus propios intereses) y total. Más descriptiva es otra visión (McNicol, 2008) que clasifica a los centros participantes en huéspedes (comparten un edificio pero cada biblioteca tiene su propio espacio y funcionan separadamente), compañeros de piso (comparten responsabilidad en la gestión, recursos y servicios, pero mantienen un grado de independencia) y matrimonios (servicios completamente integrados compartiendo colección, espacio, personal, etc.).

Estas alianzas pueden adoptar distintos grados de integración, que van desde la existencia de co-directores que representan a los distintos servicios participantes y asumen la responsabilidad de liderar y organizar las distintas actividades, hasta la configuración de una dirección común e integración de operaciones de los distintos servicios relacionados, pasando por una dirección común que gestiona en exclusiva los recursos económicos y humanos de los distintos servicios, o variantes de algunas de las indicadas (Varela Orol, 2011).

2.3.4. DESARROLLO HISTÓRICO DE LAS BIBLIOTECAS INTEGRADAS

A partir de los años 90 del pasado siglo se produce una evolución de la educación de la población que alcanza tasas de participación en la educación universitaria nunca antes alcanzadas, al tiempo que la formación permanente se considera requisito

indispensable para el desarrollo económico, social e individual. En este nuevo nivel formativo de la sociedad las nuevas tecnologías desempeñan un papel central, como muestra la propia expresión de ALFIN. Y es en este contexto donde se explican las cada vez más frecuentes alianzas entre bibliotecas académicas y bibliotecas públicas, encontrando como la fórmula de cooperación bibliotecaria del *joint use library* experimenta una notable evolución, por cuanto ofrece una plataforma de convergencia para aquellas bibliotecas con una función o vocación educativas, singularmente las bibliotecas públicas, universitarias y escolares (Varela Orol, 2011).

En este modelo las bibliotecas universitarias siempre han recibido el estímulo inicial de los otros tipos de bibliotecas. Antes de los años 80, el *joint use library* se limitaba prácticamente a la cooperación entre biblioteca pública y biblioteca escolar, pero desde entonces el término se ha extendido también a la colaboración entre bibliotecas públicas y bibliotecas de institutos y centros de enseñanza de educación superior. Desde finales del siglo XX en países como Suecia, Reino Unido, Australia o Estados Unidos, comienzan a aparecer de bibliotecas *joint use* fruto de la cooperación entre bibliotecas públicas y bibliotecas universitarias e incluso bibliotecas tripartitas formadas por bibliotecas públicas, bibliotecas universitarias y bibliotecas de centros de formación de adultos (Marie, 2007). La propia literatura sobre bibliotecas integradas ha experimentado tal crecimiento que hasta la propia ALA en el año 2002 elaboró una bibliografía¹¹ sobre el tema. Su auge a nivel internacional se manifiesta en hechos como la organización en noviembre de 2011 del congreso “Connection and convergence: second international conference on joint use libraries” en la ciudad australiana de Adelaida. Al evento se presentaron un total de 22 trabajos procedentes de Australia, Nueva Zelanda, América del Norte y Europa en los que se analizaron el incremento del número y la variedad existente de casos, así como los aciertos y errores extraídos de las experiencias llevadas a cabo en este tipo de bibliotecas.

¹¹ Disponible en: <http://www.ala.org/tools/libfactsheets/alalibraryfactsheet20> [Consulta 04/01/16]

Otro hecho destacable se produjo en la primavera de 2006 cuando la revista *Library Trends*, publicación académica editada por F. W. Lancaster y la Universidad de Illinois, que investiga el desarrollo internacional y las tendencias de futuro en el campo de la biblioteconomía y documentación, dedicó uno de sus monográficos al tema de las bibliotecas integradas bajo el título *Dual-Use libraries*. El número presentaba un total de diez artículos elaborados tanto por investigadores como por bibliotecarios profesionales y estuvo coordinado por Sarah McNicol, investigadora de la Universidad Central England de Birmingham (Reino Unido) y organizadora de la primera conferencia sobre bibliotecas *joint use* que se celebró en junio de 2007 en Manchester (Reino Unido) y que reunió a más de cien profesionales de todo el mundo.

2.3.4.1. ORIGEN

Aunque el concepto de biblioteca integrada o *joint use library* se remonta al siglo XIX su popularidad ha fluctuado a lo largo del tiempo. Para muchos autores el nacimiento del concepto surge en Estados Unidos, donde bibliotecas públicas ubicadas en escuelas datan por lo menos de 1906, con un caso en New Hampshire (EEUU) que ha permanecido desde entonces. También existe otro ejemplo de biblioteca en Canadá que se conserva desde 1940 (Bundy, 2003b). La combinación de biblioteca pública y biblioteca escolar en entornos rurales, ha sido históricamente la forma más utilizada en América del Norte, circunstancia que también prevalece en la actualidad.

Sin embargo, el origen del modelo se remonta al año 1856 cuando James Wiltshire, el director de la escuela de Sturt (Australia), incapaz de lograr que la población local tuviera un centro bibliotecario, abrió como biblioteca un aula en la escuela con sus propios libros una vez finalizada la jornada escolar (Bundy, 1998b). Este caso, el más antiguo conocido, surge antes incluso que la propia noción de cooperación entre bibliotecas públicas y centros educativos, que tiene sus primeras manifestaciones con el nacimiento de las bibliotecas públicas modernas y la extensión de la enseñanza obligatoria a finales del siglo XIX en países como el Reino Unido y Estados Unidos. Posteriormente en 1909 el Departamento de Educación de Queensland (Australia)

presentó una propuesta formal para la creación de un sistema de bibliotecas integradas, pero el experimento fue un fracaso por la escasa inversión económica realizada.

En Europa ya en 1842 el rey Carlos Juan XIV y el parlamento sueco aprobaron unas recomendaciones incitando a que todas las escuelas del país establecieran actividades de biblioteca. En muchos casos la solución fue ubicar la biblioteca parroquial local dentro de la instalación del centro educativo como una biblioteca combinada para el beneficio de las clases trabajadoras y, en general, de todos los ciudadanos (Hansson, 2006). Desde entonces, existen este tipo de bibliotecas. Este suceso se produjo catorce años antes que la aparición del primer caso en Sturt (Australia), lo cual cuestiona la atribución australiana sobre el origen del modelo.

2.3.4.2. AUGE EN TORNO A TRES MODELOS

Aunque existen ejemplos de bibliotecas integradas en distintos países, lo cierto es que desde sus orígenes y por su carácter más funcional que académico, al no responder a un modelo educativo definido y por el protagonismo pragmático y profesional bibliotecario, el concepto de *joint use library* ha seguido tres modelos distintos, según su contexto geográfico y social de actuación: norteamericano, australiano y europeo (Marzal García-Quismondo et al., 2009).

2.3.4.2.1. MODELO NORTEAMERICANO

En 1876 William Fletcher publicó un informe dedicado a las bibliotecas públicas y a los jóvenes titulado *Public Libraries in the United States of America*, definiendo a las bibliotecas públicas como “centros auxiliares de la educación”, que tuvo su proyección en 1897, cuando John Cotton Dana, presidente de la ALA, propuso al National Education Association (NEA) la creación de un comité mixto para estudiar la relación entre ambas instituciones. Una de las primeras recomendaciones del comité fue la cooperación entre la escuela y la biblioteca pública ya que las bibliotecas escolares

eran prácticamente inexistentes en ese momento, invitando a que la biblioteca pública asumiera un papel educativo.

Entre 1880 y 1920 las bibliotecas públicas norteamericanas iniciaron los préstamos directos de libros a profesores y éstos empezaron a contar con espacios propios destinados a ellos. Durante los años 20, se desarrollaron las bibliotecas de institutos de secundaria, de modo que en la década posterior las bibliotecas escolares se integraban dentro de las bibliotecas públicas. En 1941 un nuevo informe del comité mixto NEA-ALA indicaba la necesidad del desarrollo de bibliotecas en las escuelas. En los años 50 se generalizó la biblioteca de la escuela primaria y las bibliotecas públicas pasaron a ejercer una labor complementaria, por lo que en 1960 las pautas de la Public Library Association introdujeron el concepto de biblioteca pública al servicio de toda la comunidad (Fitzgibbons, 2000).

Poco después, surgieron los primeros estudios sobre la biblioteca integrada o *joint use library* y con ellos las primeras voces que desaconsejan su aplicación. Sin embargo, en 1972 se plantea nuevamente el asunto de la integración de bibliotecas en la Conference on Total Community Library Service, una de cuyas recomendaciones fue la importancia de coordinar recursos y servicios a escala local y la necesidad de establecer estudios previos a la cooperación. También se empieza a discutir sobre el tamaño de la comunidad en el que debe aplicarse el modelo *joint use library*, así que Woolard recomienda como nivel óptimo las poblaciones menores de cinco mil habitantes por la mayor implicación de los residentes en la vida comunitaria. A partir de entonces, el modelo norteamericano se ramifica en tres interesantes experiencias:

1. Florida. En 1977 Aaron presentó un estudio realizado sobre bibliotecas combinadas de Florida, que incluía un modelo para ayudar a determinar si la integración de bibliotecas proporcionaba un mejor servicio a la comunidad. En 1993 actualizó su libro en el cual no sólo refleja un buen estado del arte de publicaciones de este modelo bibliotecario entre 1985 y 1992, sino que además lo considera como una solución para ahorrar costes, eliminar la duplicación

innecesaria y hacer un uso eficaz de instalaciones existentes. En 1995, un estudio cualitativo de Bauer repasaba el fenómeno del *joint use* en el Condado de Pinellas (900.000 habitantes), concluyendo que las bibliotecas combinadas pueden insertarse en poblaciones de mayor tamaño.

2. Canadá. El país con mayor número de bibliotecas integradas de todo el mundo en aquel momento (Dwyer, 1989). En 1979 Amey publicó el libro *The Canadian school-housed library*, donde estudiaba con profundidad 179 bibliotecas integradas, la mayoría pertenecientes a zonas rurales con una media de población de 3.685 habitantes, obra que continuó en 1987 sobre la experiencia de las bibliotecas integradas en Canadá y Australia y en el que plantea nuevos temas como la evaluación de este tipo de bibliotecas o la falta de estándares, además de recoger varios textos legales sobre el *joint use library*.
- Pensilvania. En 1982 Jaffe, tras cerca de veinte años examinando las bibliotecas integradas de Pensilvania, elaboró la primera tesis dedicada a este tema en la que formulaba cinco recomendaciones, entre las que destacaban la necesidad de que haya como mínimo un profesional de la biblioteca escolar y otro de la biblioteca pública y el establecimiento de espacios diferenciados para alumnos y público en general.

En estos años algunos estados norteamericanos publicaron una serie de directrices y pautas para poblaciones que quieran considerar el modelo de biblioteca integrada. En Iowa, por ejemplo, se establece que este tipo de bibliotecas no son nada recomendables. Por el contrario, en Wisconsin un documento elaborado por el Bureau of Public and Cooperative Library Services and the Bureau of School Library Media Programs reconocía que las *joint use libraries* pueden ofrecer soluciones temporales en determinadas condiciones a pesar de que son más recomendables las prácticas cooperativas como la catalogación centralizada, el préstamo interbibliotecario o las adquisiciones coordinadas de publicaciones.

Con el paso del tiempo, este modelo cooperativo ha ido contando con un mayor respaldo de los gobiernos estatales y de las asociaciones profesionales del país. En 1991 el Gobierno de Minnesota promulgó un proyecto de ley mediante el que se aprobaban las bibliotecas integradas, pero estableció ciertas condiciones como una entrada exterior en la instalación para evitar la circulación de los ciudadanos por la escuela, instalaciones públicas adecuadas, localización céntrica y disponibilidad de su uso por cualquier persona durante todo el día. En 1994 el Department of Public Instruction of Wisconsin publicó *Combined School and Public Libraries: Guidelines for Decision Making* con el propósito de ayudar a municipios y centros educativos a decidir si la biblioteca integrada es la mejor manera de proporcionar servicios bibliotecarios eficientes en una comunidad.

Durante mucho tiempo la viabilidad del modelo norteamericano de biblioteca integrada se orientó exclusivamente a zonas rurales y la forma más común fue la combinación de una biblioteca pública y escolar (Eanes, 2010). En cambio, hoy se caracteriza por la variedad de combinaciones que se pueden dar en diferentes estados del país y entre distintos tipos de biblioteca y unidades de información e investigación. De entre todas las bibliotecas integradas, destacan especialmente dos casos de combinación de incomparable éxito (Marie, 2007) entre una biblioteca pública y otra universitaria originados en grandes áreas urbanas: la Dr. Martin Luther King, Jr. ubicada en San José (California), la décima ciudad más poblada de Estados Unidos con casi un millón de habitantes; y la Alvin Sherman en el Condado de Broward (Florida), el decimoctavo condado con mayor número de habitantes del país (1.700.000).

La biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. está considerada como la primera biblioteca estadounidense en ser financiada, construida y gestionada por un sistema bibliotecario público y una universidad importante. La apertura de esta biblioteca en agosto de 2003, suscitó cierta controversia y más de una protesta, pero hoy, sin duda, es un claro referente mundial sobre el fenómeno *joint use*. El proyecto comenzó a gestarse en febrero de 1997 cuando la alcaldesa de San José, Susan Hammer, y el rector de la Universidad Estatal de San José, Robert L. Caret, anunciaron la intención de construir

un nuevo edificio de cerca de 44.000 m² que sirviera al mismo tiempo como biblioteca universitaria y biblioteca pública de la ciudad.

En diciembre de 1999 la universidad y el ayuntamiento aprobaron dos acuerdos sobre la financiación, el mantenimiento, la administración y la dirección de la instalación. Para los principales valedores del proyecto una biblioteca integrada debía concebirse como un matrimonio donde cada miembro de la pareja mantuviera su identidad y aportase sus propias fortalezas y talentos a la relación. No se trataba de una simple fusión en la que una o ambas partes perdían su personalidad y su esencia (Breivik, Budd y Woods 2005). En julio de 2004, un año después de su inauguración, la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. recibió el premio a la biblioteca del año que otorga la revista *Library Journal*, uno de los mayores reconocimientos nacionales que cualquier biblioteca puede recibir (Marie, 2007); por la creación de una nueva forma de cooperación entre la Universidad Estatal de San José y el Ayuntamiento de San José.

En la actualidad, la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. de San José funciona como biblioteca universitaria y como biblioteca central del sistema de bibliotecas públicas de la ciudad compuesto por 18 bibliotecas públicas. La instalación recibe diariamente más de 8.500 visitantes, posee más de un millón de documentos en diferentes soportes, 3.600 puestos de lectura, 400 ordenadores y 42 salas de estudio para grupos, ofreciendo múltiples eventos y servicios físicos y virtuales tanto a estudiantes universitarios como a la población en general. El personal de ambas bibliotecas trabaja de forma conjunta, existe un carné único para todos los usuarios y una web común traducida en parte al español.

Como se puede apreciar, en la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. la integración es fruto de la cooperación de dos entidades públicas, pero en el caso de bibliotecas públicas-universitarias es raro encontrar bibliotecas que sean idénticas o funcionen de manera similar. Así por ejemplo, en la Point Park College-Carnegie Public Library de la ciudad de Pittsburgh (Pensilvania); la universidad, de carácter privado, proporciona el

espacio, mientras que la biblioteca pública contribuye con la gestión de la instalación (provisión de personal, etc.) y la adquisición de la colección.

En el caso de la Alvin Sherman de Fort Lauderdale, una de las instalaciones bibliotecarias más grandes del estado de Florida, fruto del acuerdo entre la Universidad Nova Southeastern (29.000 estudiantes) y el Condado de Broward; encontramos que desde la administración se pagó la mitad del coste de la obra y se proporcionan anualmente fondos para cubrir el 40% de los gastos de mantenimiento de la instalación. En cambio, la universidad también privada, se encarga de la gestión, de la toma decisiones y de la dotación de personal bibliotecario (Riggs, 2000).

Este último aspecto fue precisamente el obstáculo más difícil de superar cuando en 1997, en pleno proceso de dotar de una nueva biblioteca central al campus de la Nova Southeastern, el vicepresidente de la universidad Donald E. Riggs y el director de la Broward County Public Library empezaron a discutir la idea de que la mejor manera de atender a estudiantes y residentes en el condado, era combinar sus recursos a través de una biblioteca *joint use*. Anteriormente, la mayoría de los usuarios de la biblioteca de la Nova Southeastern, universidad líder en educación en línea a distancia, eran alumnos de postgrado.

Tras la firma del convenio de cooperación entre biblioteca pública y universitaria, que se produjo en diciembre de 1999 después de largas conversaciones, se hizo necesario formar un equipo más amplio para proporcionar servicios a un número mayor de usuarios. Además, los bibliotecarios de la Universidad Nova Southeastern carecían de experiencia en bibliotecas públicas por lo que más de cincuenta personas fueron contratadas y formadas en menos de doce meses para sacar adelante el proyecto (Marie, 2007).

La biblioteca Alvin Sherman comenzó a construirse en verano de 2000 y finalmente abrió sus puertas al público el 8 de octubre de 2001. La instalación de 325.000m² cuenta hoy con una colección de 750.000 volúmenes, 700 puestos de ordenador, 1.000

puestos de lectura, una galería de arte, una sala de lectura para niños y otros servicios de biblioteca pública, que se encuentran localizados en la primera planta del edificio y que mantienen la calidez y el aspecto amigable que los lectores pueden encontrar en cualquier biblioteca pública vecina (Cisse, 2013). Además, dispone de un teatro con 500 asientos de aforo para presentaciones, encuentros literarios, eventos musicales y culturales y para estudiantes de arte dramático (MacDougall, 2007). Representa un caso poco común de biblioteca *joint use*, ya que en la inmensa mayoría de las veces la cooperación se produce entre dos instituciones públicas, convirtiéndose posiblemente en la primera instalación pública-privada en ofrecer servicios bibliotecarios realmente integrados a ambos grupos de usuarios (Quinlan y Tuñón 2005).

2.3.4.2.2. MODELO AUSTRALIANO

Se trata de un modelo muy determinado por su contexto: el 60% de su población, es decir, 12 millones de australianos son usuarios de bibliotecas públicas, de los cuales cerca de la mitad son niños y estudiantes. Australia carece de una política estratégica nacional de bibliotecas públicas, con un escaso presupuesto anual. Cada estado tiene diferentes medios de proporcionar servicios de biblioteca a su población, por ejemplo, en Australia del Sur la biblioteca estatal gestiona un sistema centralizado de adquisiciones para todas o las bibliotecas, y en las áreas rurales hay un alto nivel de bibliotecas integradas, algo que no sucede en otros estados. Además, existe un importante elenco de asociaciones profesionales entre las que destacan ALIA que celebró en 2007 su setenta aniversario, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (en adelante ANZIL) que trabaja en el desarrollo de la alfabetización en información, Council of Australian University Librarians (en adelante CAUL), Council of New Zealand University Librarians, (en adelante CONZUL) y Friends of Libraries Australia (en adelante FOLA).

Durante la primera mitad del siglo XX sólo existieron bibliotecas en escuelas, mal organizadas y sin profesionales, cuyos recursos a veces se ofrecían a toda la población, como acreditó un estudio realizado en 1934 por Munn y Pitt, financiado por la

Carnegie Corporation, que constataba la inexistencia de bibliotecas escolares, incluso en las ciudades más grandes, corroborado poco después por otro informe titulado *Public libraries in Australia*. Esta situación de penuria generalizada prevaleció hasta los años 60.

Pese a las críticas hacia el modelo, desde principios de los 70 se produjo un aumento constante en el número de instalaciones *joint use* en Australia. De 21 bibliotecas contabilizadas en 1978 se pasó a 120 en 1999 (Bundy, 1999). Esta evolución demuestra que el *joint use* ha sido un modelo muy exitoso, quizás debido a cinco factores: concentración espacial en el estado de Australia del Sur, apoyo corporativo e institucional, flexibilidad y variedad de posibilidades, alfabetización en información y la figura de Alan Lindsey Bundy, ex presidente de la ALIA, director fundador de la editorial Auslib Press, consultor especializado en bibliotecas integradas y autoridad indiscutible sobre este fenómeno a nivel mundial (Marzal García-Quismondo et al., 2009).

Sin duda, Australia es el país donde el modelo cooperativo *joint use library* ha alcanzado su mayor madurez, debido a que el mayor laboratorio para la experimentación con este tipo de bibliotecas es el estado de Australia del Sur, ubicado en la parte central del sur del país y en una de las zonas más áridas y despobladas del continente (Marzal García-Quismondo y Parra Valero 2010). La principal razón, según apunta Larry Amey, obedece a que la región de Australia del Sur es el único lugar del mundo en el cual se ha adoptado la política oficial de instalar bibliotecas públicas dentro de los centros educativos (Alberta. Committee on public, 2006).

La primera biblioteca integrada en abrir sus puertas en Australia del Sur fue la de Pinnaroo el 7 de octubre de 1977. Su temprano éxito ayudó a persuadir a otras bibliotecas y a comienzos de los 90 se contabilizaron casi 50 bibliotecas integradas. En la actualidad, según la edición de 2010 del *Directory of Australian Public Libraries*, hay 57 bibliotecas integradas en el estado de Australia del Sur, formadas por bibliotecas públicas y biblioteca de centros educativos (Bundy y Bundy 2010), lo que representa el

62% del total de casos localizados en todo el país. Su notable éxito se debe a la cooperación entre las diferentes administraciones y departamentos del estado de Australia del Sur (School libraries and teacher, 2011).

Se da la curiosa circunstancia de que Australia del Sur fue el último estado del país en poder contar con bibliotecas públicas independientes y esto ocurrió una vez que el sistema de bibliotecas escolares ya estaba desarrollado. El excesivo retraso, a la vez que negaba beneficios a las generaciones pasadas, proporcionó una gran ventaja con el paso del tiempo que fue la posibilidad de conjuntar bibliotecas escolares y públicas gracias a la financiación gubernamental. Si bien es cierto que hoy en día se inauguran bibliotecas integradas concebidas así desde su origen, en la inmensa mayoría de los ejemplos encontrados en el estado de Australia del Sur, el servicio de biblioteca pública fue incorporado a una biblioteca educativa ya existente. Por lo tanto, parece poco probable que las bibliotecas *joint use* hubieran existido como una manera de proporcionar servicios gratuitos de biblioteca pública a las comunidades rurales del estado, de no ser por la existencia de una sólida infraestructura de bibliotecas escolares. En ningún otro estado australiano se dio la misma secuencia cronológica de ahí la paradoja histórica del caso. Más allá de la cuestión de los albores de las bibliotecas integradas en Australia del Sur, conviene indicar que su exitosa longevidad procede de la cuidada planificación, la investigación rigurosa sobre su uso y aplicación, la proliferación de acuerdos escritos y la existencia del School/Community Library Committee que informa, resuelve las principales dificultades surgidas y revisa los acuerdos establecidos (Bundy, 1997).

Por otro lado, hay un fuerte apoyo corporativo e institucional hacia el modelo *joint use library*. Existen varias asociaciones centradas en este tipo de bibliotecas como la Joint Use Libraries Association y la Joint Use Libraries Association of South Australia, y algunos gobiernos estatales y territoriales han hecho referencia al éxito de las bibliotecas integradas resaltando el beneficio que produce tanto en la escuela como en la comunidad (School libraries and teacher, 2011).

Desde su propia experiencia y conocedores de que las bibliotecas integradas son vulnerables y difíciles de manejar, la ALIA estableció en su *Statement on joint-use libraries* una serie de consideraciones para alcanzar el éxito, entre las que destacan: el acuerdo común entre las partes interesadas; el asesoramiento de profesionales; la elección adecuada del sitio que permita el mejor acceso a los usuarios; la amplitud del horario de apertura; una estructura de personal u organigrama con un solo director y con personal especializado en los diferentes tipos de bibliotecas; una evaluación periódica, a ser posible externa (Australian Library and Information, 2002).

En 1996 el Departamento de Educación del Gobierno del Estado de Queensland, publicó las *Guidelines for the development of Joint-use School-Community*, que incluyen un glosario, recomendaciones y una serie de tablas. Más recientemente, el 23 de mayo de 2011 se presentó en el Parlamento australiano el informe *School libraries and teacher librarians in 21st century Australia* en el que el gobierno responde a las demandas que se formulaban desde el sector bibliotecario e investiga el papel, la adecuación y la dotación de las bibliotecas escolares y los bibliotecarios de las escuelas públicas y privadas de Australia. El informe presenta once recomendaciones que el comité del estudio plantea al gobierno, la última de las cuales indica la necesidad de elaborar un documento que muestre algunos de los programas de cooperación de mayor éxito protagonizados por bibliotecas integradas (School libraries and teacher, 2011).

En Australia, el *joint use library* puede ser establecido entre una amplia gama de entidades e instituciones, como centros educativos, institutos de investigación, centros de formación profesional, agencias estatales y entidades financieras: biblioteca pública-biblioteca de instituto de Secundaria, biblioteca universitaria-biblioteca de de centro de formación profesional, biblioteca universitaria-biblioteca pública, biblioteca escolar-biblioteca de centro de formación profesional, biblioteca pública-biblioteca de centro de formación profesional, biblioteca parlamentaria-biblioteca estatal y biblioteca de colegio-biblioteca pública (Bundy, 1999)

Junto a estos factores destacan otros aspectos como la existencia de múltiples estudios e informes elaborados durante los últimos cuarenta años, como los titulados *School/community libraries in Australia: report to the Commonwealth Schools Commission* y *Cooperation or compromise: school/community libraries in Australia*. Además existen recomendaciones, entre las que resaltan las elaboradas por el Kloeden Committee; e incluso dos tesis doctorales dedicadas a las bibliotecas *joint use* de Australia del Sur y realizadas por Tony Brown en 1986 y Alan Lindsey Bundy en 1997. En este último trabajo al autor cita a un buen número de personajes que con su esfuerzo y entusiasmo contribuyeron sobremanera en el éxito de esta fórmula de cooperación bibliotecaria. Entre las figuras más destacadas se encuentran el ministro Hugh Hudson que logró que las bibliotecas *joint use* tuvieran atención parlamentaria; el bibliotecario australiano Jim Dwyer que visitó en dos ocasiones Estados Unidos para estudiar bibliotecas integradas en Hawai, Texas y Dakota del Norte; y el canadiense Larry Amey que, invitado por el anterior, llegó a Australia para investigar, evaluar las instalaciones y contribuir al éxito del fenómeno que estaba observando. Su libro *Combining libraries: the Canadian and Australian experience* publicado en 1987, sigue ostentando el record de ser la mayor compilación bibliográfica internacional (514 referencias) sobre bibliotecas *joint use* (Bundy, 1997).

El modelo australiano de bibliotecas integradas presenta la peculiaridad de la relevancia que se otorga a la implementación de programas de ALFIN información, entendido como un proceso de aprendizaje para toda la vida que habilita a ciudadanos de diferentes edades a sobrevivir y progresar en una sociedad en constante cambio.

2.3.4.2.3. MODELO EUROPEO

El *joint use library* acredita su propiedad y esencia anglosajona, por el carácter protagónico del Reino Unido en el modelo europeo. Aunque su historia se remonta al siglo XIX, el inicio se sitúa en Cambridgeshire (Reino Unido), hace casi cien años, con la creación de espacios que combinan colegios e instalaciones para adultos y actividades comunitarias (McNicol, 2008). Sin embargo, el concepto no se adoptó con la misma profusión que en Estados Unidos y Australia. A mediados del siglo pasado, se ofreció a

las comunidades educativas de Leicestershire una propuesta para compartir biblioteca pública y colegio. Sin embargo, el número de bibliotecas integradas, en su mayoría localizadas en aulas reconvertidas, no superaba la quincena en 1970. Durante los cinco años siguientes la cifra se dobló pero continuaban siendo un elemento extraño (Jones, 1977). Una de las razones fue la oposición de los propios bibliotecarios británicos, al considerarlo un sistema inadecuado para resolver las necesidades de los diferentes tipos de usuarios.

Pese a la aparición de los primeros estudios positivos sobre el *joint use library* en Estados Unidos, en las tres últimas décadas han sido muy pocas las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido donde los servicios de biblioteca se vieron afectados por el estado de la economía, así como por la reorganización del gobierno local. No obstante, se han establecido bibliotecas integradas por toda la geografía, sobre todo en las zonas rurales de Escocia y el sudoeste de Inglaterra. Además, diversas medidas e iniciativas gubernamentales como el Primary Capital Programme del Ministerio de Educación, han provocado un mayor interés hacia el *joint use*, abriendo las bibliotecas escolares fuera del horario lectivo, fomentando el uso de las instalaciones escolares para toda la comunidad y aumentando la función cultural de los bibliotecarios (Gupta, 2009).

Por otra parte, el Chartered Institute of Library and Information Professionals (en adelante CILIP) también ha publicado un informe confirmando que el *joint use library* proporciona bibliotecas en una gama más amplia de espacios. Una de las principales razones esgrimidas para explicar el éxito logrado por los británicos ha sido la vinculación existente entre los servicios bibliotecarios y los departamentos educativos (Salaberría Lizarazu, 1997).

El salto cualitativo para este modelo llegó con Sarah McNicol, una de las autoras actuales más reconocidas del Reino Unido en investigación sobre *dual use libraries* que entiende la integración como un modelo para bibliotecas en el que dos o más grupos distintos de usuarios tienen la misma condición. Entre febrero y abril de 2003 realizó un pequeño proyecto de investigación sobre las bibliotecas integradas en el Reino

Unido con el fin de divulgar su uso e identificar los problemas y las ventajas principales. El cuestionario se envió a los responsables de veintitrés bibliotecas integradas de todo el territorio. En una segunda fase se estudiaron tres casos de tres áreas distintas: una población rural aislada en las Highlands escocesas, una población pequeña en un área menos aislada (Wokingham) y una población urbana (Walsall). Las principales preguntas de su investigación fueron cuatro: ¿qué efectos producen las bibliotecas integradas en la comunidad a la que atienden?, ¿qué factores son significativos para alcanzar el éxito?, ¿cuáles son los verdaderos problemas de la biblioteca integrada? y ¿cuáles son sus principales ventajas? Entre las conclusiones del estudio de McNicol destaca la constatación del aumento de las bibliotecas integradas en el Reino Unido durante los cinco últimos años (periodo comprendido entre 1999 y 2003) y la consideración de que el *joint use library* es la forma más eficaz de resolver las necesidades de pequeñas comunidades. Además, la autora diferencia las ventajas que esta forma de cooperación proporciona a centros escolares, alumnos, población en general y al servicio de biblioteca en particular (McNicol, 2003).

Sin embargo, también se dan ejemplos en grandes ciudades como The Bridge, una biblioteca pública y universitaria (John Wheatley College), creada en otoño de 2006 en una de las zonas con menos recursos del este de la ciudad de Glasgow (Escocia). Se trata de un caso de integración de biblioteca pública y biblioteca universitaria que además cuenta con piscina, estudio de danza, estudio de grabación, auditorio, café y tiendas, entre otros servicios. Más reciente es The Hive una biblioteca universitaria y pública abierta en julio de 2012, planificada siete años antes y surgida de la cooperación entre la Universidad de Worcester y el Ayuntamiento del Condado de Worcestershire (Hannaford, 2011). El edificio obtuvo dos premios internacionales por su diseño sostenible y cuenta con 10.000 m² distribuidos en cinco plantas con más de 250.000 libros. The Hive también ofrece servicio de archivo y arqueología.

El concepto de *joint use*, por proximidad al modelo anglosajón, también se ha extendido con éxito a los países nórdicos. Suecia fue el país pionero con la aparición a mitad del siglo XIX de unas bibliotecas parroquiales destinadas a la población en

general pero localizadas en las escuelas y administradas por profesores (Hansson, 2006), mientras que en 1931 se votó en Dinamarca una cláusula para que las bibliotecas municipales para niños se creasen en las escuelas primarias (Salaberría Lizarazu, 1997). Aunque estas bibliotecas no se concibieron como bibliotecas escolares sino como bibliotecas destinadas a toda la comunidad, la cooperación en estos países se ha visto tradicionalmente como un requisito previo para el progreso de la biblioteca escolar y para el desarrollo del aprender cómo aprender, encontrando refrendo en diferentes disposiciones legislativas. En Noruega, la ley de bibliotecas públicas de 1985 estableció la necesidad de llevar a cabo una cooperación estrecha entre la biblioteca pública y las bibliotecas escolares en cada municipio, así como entre la biblioteca del condado y la dirección de la escuela del condado (Knudsen, 2006). En Finlandia, a través del plan Library Strategy 2010, el Ministerio de Educación incitó los municipios a invertir en la relación entre colegios y bibliotecas públicas y aunque la experiencia ha demostrado que la integración tarda tiempo en alcanzarse, los resultados terminan llegando y la cooperación es beneficiosa para el proceso de aprendizaje individual de cada alumno (Torsvik, 2006)

El tipo de cooperación más común que se ha establecido en esta área geográfica ha sido la combinación en el mismo edificio de una biblioteca escolar con una biblioteca pública y el país que más lo ha explotado Suecia donde el 40% de las bibliotecas del país corresponden al modelo *joint use*, lo que supone la tasa más elevada de bibliotecas *joint use* del mundo, muy por delante de Australia (9%), Canadá (8%) y Estados Unidos, con un 2% (Bundy, 2003b). Desde principios del siglo XXI en Suecia también se contemplan nuevas fórmulas con otros tipos de unidades de información como, por ejemplo, los casos de la Sambiblioteket de Härnösand y la Almedalsbiblioteket de Visby. Ambos integran tres centros diferentes en un solo edificio (biblioteca del condado, biblioteca universitaria y biblioteca municipal).

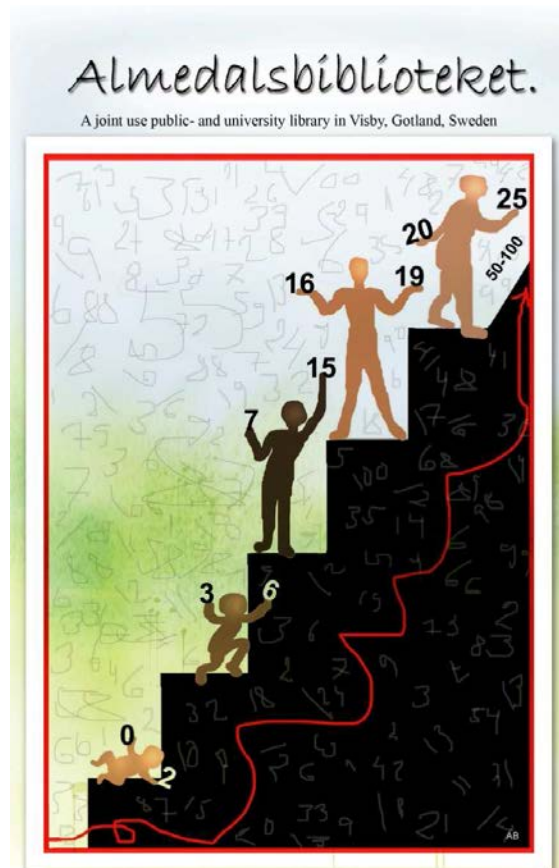


Figura 2.2. Imagen tomada de un folleto de la Almedalsbiblioteket de Visby (Suecia)

La primera abrió sus puertas en febrero de 2000 y meses después fue galardonada como biblioteca sueca del año (Svensson, Hamilton y Hagberg 2007), pero tras quince años de exitoso funcionamiento dejó de funcionar debido al cierre del campus de Härnösandt de la Mid Sweden University. La Almedalsbiblioteket de Visby surgió en 2001 como consecuencia del traslado de la antigua biblioteca pública a su nueva ubicación, estratégicamente localizada junto a la Universidad de Gotland y convirtiéndose así en una biblioteca integrada. Pese a la controversia inicial y al rechazo que suscitó por parte de los usuarios habituales de la biblioteca pública, la Almedalsbiblioteket de Visby se ha convertido en la actualidad en un lugar de encuentro, discusión, educación y formación que contribuye al aprendizaje para toda la vida, la alfabetización y la mejora de la calidad de vida de los habitantes de la isla sueca de Gotland (Simberg, 2011).

En Noruega un tercio de las bibliotecas públicas del país funcionan según el modelo *joint use*, de las cuales un 94% son fruto de la integración entre biblioteca pública y biblioteca de centro de enseñanza primaria. Esta solución es frecuente en pequeñas localidades y una ventaja que ha supuesto ha sido el permitir que la biblioteca actúe como centro de aprendizaje para adultos y para descentralizar los estudios a nivel universitario (Knudsen, 2006). En 2004 Sarah McNicol realizó un trabajo de investigación sobre la colaboración entre bibliotecas públicas y escolares (*kombinasjonsbibliotek*) en Noruega y los servicios para niños y jóvenes, concluyendo que a pesar de las dificultades, la biblioteca integrada continúa en pleno proceso de desarrollo y se presenta como una de las manera más eficientes de proporcionar nuevas instalaciones que resuelvan las necesidades de la población en el S.XXI. Tradicionalmente en Noruega la colaboración ha funcionado mejor entre bibliotecas públicas e institutos de secundaria, ya que las escuelas primarias pusieron más restricciones al acceso de los adultos, y uno de los puntos fuertes de la cooperación entre bibliotecas ha sido el desarrollo de la ALFIN.

Por último, señalar la creación en noviembre de 2005 de *CombiLib* una red de bibliotecas integradas de los países nórdicos y bálticos formada por las siguientes seis bibliotecas:

- Drammenbiblioteket de Drammen (Noruega)
- Sambiblioteket de Härnösand (Suecia)
- Almedalsbiblioteket de Visby (Suecia)
- Valmieras bibliotēka de Valmiera (Letonia)
- Ventspils bibliotēka de Ventspils (Letonia)
- Åland University Library de Mariehamn (Finlandia)

Las tres primeras combinan biblioteca del condado, biblioteca universitaria y biblioteca municipal, mientras que los tres últimas son ejemplos de coalición entre biblioteca pública y biblioteca universitaria. Desde su fundación CombiLib celebra un encuentro anual con el fin de intercambiar ideas y conocimiento entre sus miembros e investigar

sobre determinados aspectos de este modo de entender la cooperación. La última reunión se celebró en Helsinki los días 12 y 13 de septiembre de 2013.

Por otra parte, en 2012 CombiLib se creó un blog¹² con el propósito de que los miembros de la red pudiesen discutir y plantear todo tipo de cuestiones. El blog, administrado por la Sambiblioteket de Härnösandt, dejó de funcionar en 2015 debido al cierre del campus de Härnösandt de la Mid Sweden University donde estaba ubicada esta modélica biblioteca *joint use* tras diez años de exitoso funcionamiento.

2.3.4.3. BIBLIOTECAS INTEGRADAS EN EL SIGLO XXI

Después de muchos años en la que la biblioteca integrada había sido calificado como la “Cenicienta” del sector bibliotecario y una forma inferior de provisión de servicios bibliotecarios (McNicol, 2008), este modelo comienza a consolidarse a nivel mundial. Sin embargo se desconoce la cantidad exacta de bibliotecas integradas que existen hoy en el mundo, ya que los trabajos realizados siempre se han limitado a un área concreta. En América del Norte, a principios del siglo actual se encontraron en Estados Unidos más de 180 *joint use libraries* ubicadas en 33 de los 50 estados del país. En Canadá según un estudio elaborado por Amey hace más de 30 años, existían 179 bibliotecas públicas-escolares distribuidas por todo el país, de las cuales casi la mitad (43%) se localizaban en la provincia de Alberta. Desde entonces el número de *joint use libraries* ha disminuido pero, en cambio, se percibe una mayor diversidad en la estructura de las instalaciones resultantes de la cooperación establecida entre bibliotecas públicas y universitarias (Sarjeant-Jenkins y Walker 2011). Así lo corroboran las investigaciones realizadas en las provincias de Ontario (Morden, 2003) y especialmente en Alberta donde en 2004 el número de bibliotecas públicas alojadas en escuelas se había reducido a 62 (Alberta. Committee on public, 2006) y a 61 en el año 2006 (McNamee, 2007). En 2011 se llevó a cabo un estudio de ámbito nacional con el fin de documentar y analizar los casos de bibliotecas integradas fruto de la alianza

¹² Disponible en: <http://combilib.wordpress.com/> [Consulta 04/01/16]

entre universidades y bibliotecas públicas y que permitió conocer nuevos aspectos sobre los beneficios y desafíos del modelo en Canadá (Sarjeant-Jenkins y Walker 2014).

En Australia el número total de bibliotecas integradas asciende a 97 (Bundy et al., 2010), mientras que en Nueva Zelanda se han contabilizado alrededor de 40 casos en zonas rurales, salvo alguna excepción como la biblioteca integrada Upper Riccarton de Christchurch, abierta en febrero de 2006 y ubicada en un instituto céntrico donde presta servicio al mismo tiempo a sus 1.100 estudiantes y a una comunidad de 30.000 residentes de la periferia de una gran ciudad (Matthews, 2008) y que ha logrado el beneplácito de todas las partes implicadas (Eskett, 2011).

En África, encontramos bibliotecas integradas en países como Uganda (Kitengesa Community Library), Zimbabwe (donde existen 23 bibliotecas escolares-públicas) o Sudáfrica (Wesbank Library Project), lugares donde este tipo de bibliotecas han contribuido a combatir la exclusión social y los efectos de la brecha digital. Uno de los casos más representativos es la Kitengesa Community Library, una biblioteca pequeña ubicada el centro de Uganda que funciona como biblioteca pública y biblioteca escolar. Comenzó en 1999 con una caja de libros y 13 estudiantes. En octubre de 2012 recibió la atención internacional tras un reportaje¹³ del corresponsal de la BBC Mike Wooldridge. Un año más tarde, en 2013 la biblioteca fue una de las cinco ganadoras del premio *EIFL's Public Library Innovation Programme* por sus proyectos de educación en habilidades en tecnologías de información y comunicación dirigidas incluso a niños sordos. La Kitengesa Community Library constituye un ejemplo próspero de biblioteca rural y un modelo a seguir para otras bibliotecas de Uganda y de otros partes del continente africano donde no existen políticas para el establecimiento de bibliotecas (Dent, 2006).

En Europa, una encuesta enviada a todas las bibliotecas públicas del Reino Unido permitió contabilizar 60 casos en el año 2005 (McNicol, 2008). Según datos recogidos

¹³ Disponible en: <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-11499311> [Consulta 04/01/16]

en 2012 por la Biblioteca Nacional de Suecia existe un total de 490 bibliotecas integradas, es decir el 41% de las bibliotecas públicas del país se encuentran ubicadas en centros escolares (National Library of Sweden, 2013).

År	Totalt huvud-bibliotek och filialer	varav totalt integrerade med skolbibliotek
1995	1 539	480
1996	1 541	469
1997	1 507	485
1998	1 491	519
1999	1 472	539
2000	1 460	554
2001	1 414	566
2002	1 405	579
2003	1 381	573
2004	1 355	573
2005	1 321	566
2006	1 348	568
2007	1 291	554
2008	1 286	548
2009	1 260	540
2010	1 214	523
2011	1 212	509
2012	1 187	490

Tabla 2.1. Número total de bibliotecas públicas y bibliotecas integradas (públicas/escolares) en Suecia

En el resto del continente europeo también existes ejemplos de este tipo de bibliotecas en países como Finlandia, Islandia, Noruega, Dinamarca, Estonia, Portugal, Alemania o España, pero en ninguno de ellos las iniciativas responden a un modelo teórico formalizado sino que se articulan a partir de tentativas aisladas o coyunturales.

En Alemania, por ejemplo, la función educativa de las bibliotecas públicas se manifiesta en colaboración con las bibliotecas de los centros educativos. De hecho, el propio origen de las bibliotecas públicas no se concibe sin la existencia de las

escolares. En 1829 en la ciudad de Grobenheim (Sajonia) se abrió una biblioteca escolar a la que poco después el ayuntamiento encomendó la misión de fomentar la formación cultural, convirtiéndose en la primera biblioteca pública municipal de Alemania. En la actualidad, la titularidad de las bibliotecas escolares recae en las ciudades y municipios, distinguiéndose dos tipos de biblioteca escolar, aquella que es propiedad del centro y que es la opción más habitual, y la biblioteca integrada o combinada como una sucursal más del sistema bibliotecario local y abierta a la población en general (Seefeldt y Syré 2007).

Muy parecida es la situación de Portugal con el programa Rede de Bibliotecas Escolares, una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura en estrecha cooperación con los ayuntamientos y sus respectivas bibliotecas públicas a través de los denominados Servicios específicos de apoyo a las bibliotecas escolares (SABE). El programa tiene como objetivo la creación de redes municipales de bibliotecas de distinta tipología y posibilita la creación de bibliotecas de uso compartido como solución para servir a usuarios, alumnos y a la población en general. Entre las últimas bibliotecas *joint use* creadas destacan las del instituto de Santa María en Sintra y el instituto de Benavente en la región del Alentejo (Carias, 2012).

En América Latina también existen bibliotecas que asumen esta doble función pública y escolar. En Colombia, donde el desarrollo de la biblioteca pública ha seguido modelos atípicos que se expresaron en la creación de instalaciones dirigidas por el sector privado a través de las cajas de compensación familiar, y en el trabajo educativo y organizativo de las comunidades urbanas emprendido por las bibliotecas populares de las grandes ciudades; se dan ejemplos aislados de bibliotecas *joint use* en la capital Bogotá, en los barrios Santa Cruz y Granizal de la ciudad de Medellín (donde en 1984 se creó por decreto la Red de Bibliotecas Público-Escolares, estableciéndose bibliotecas en núcleos educativos y en los Centros de Desarrollo Educativo de diferentes barrios de la ciudad) y en la región de Antioquia donde se sigue usando la terminología de bibliotecas público-escolares para apoyar el desarrollo socio-cultural

de la población a través de la Red Departamental de Bibliotecas Público-escolares y Casas de la Cultura (Melo, 2002).

En Bolivia, la Dirección Nacional del Banco del Libro, dependiente del Viceministerio de Cultura, a través de sus diferentes departamentos, incrementó entre 1995 y 2000 alrededor de 19.600 libros a sus filiales de la Red Nacional de Bibliotecas Público-Escolares, tanto en el altiplano, el valle, el oriente y en las diferentes fronteras del país con libros de textos escolares de consulta, literatura nacional, literatura universal y otros (Larrea Murillo, 2001). Existen 230 bibliotecas de este tipo por todo el país, especialmente en provincias del área rural y poblaciones fronterizas, en las que se ofrece servicio a niños, jóvenes y adultos.

En Nicaragua el Ministerio de Cultura contempla la distinción de siete niveles de unidades de servicios bibliotecarios públicos, uno de los cuales son las bibliotecas público-escolares integradas, que poseen un responsable con funciones especiales de coordinación con la comunidad escolar y general; y un asistente para el servicio en la sala. Estas bibliotecas público-escolares o escolares-públicas se fusionaron por convenio celebrado entre los Ministerios de Cultura y Educación el 28 de agosto de 1981 (Martínez de Jiménez, 1982).

En Argentina, apoyadas por la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares (CONABIP), existen unas setenta bibliotecas escolares-populares que cumplen con esa doble misión en barrios de escasa población o rurales, alejados de centros urbanos con servicios bibliotecarios públicos (Dobra, 1999).

Por último, en Venezuela se puso en funcionamiento en enero de 2009 un servicio de Biblioteca Escolar Comunitaria en la Escuela Estatal Cartanal de la localidad de Independencia (Miranda), gracias a la iniciativa llevada a cabo por el gobierno regional a través de la Red de Bibliotecas Miranda, Desarrollo Social Miranda y Casas del Pueblo.

En total, se contabilizan más de mil bibliotecas por todo el mundo que responden al modelo *joint use*. Pero al margen del incremento de este tipo de instalaciones, el futuro de las bibliotecas integradas pasa por el desarrollo de herramientas para su evaluación y por su aplicación a entornos virtuales (McNicol, 2008) y por el interés mostrado hacia otros tipos de bibliotecas integradas. Esta última cuestión fue uno de los aspectos más destacados del encuentro *Connection and convergence: second international conference on joint use libraries* celebrado en Australia en el año 2011.

3

BIBLIOTECAS INTEGRADAS EN ESPAÑA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. EL PRIMER TESTIMONIO: MARÍA MOLINER Y LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

En España la primera referencia que vincula escuela y bibliotecas públicas la encontramos en el *Real Decreto de 23 de septiembre de 1847 sobre medidas de impulso a la Instrucción primaria*. La norma incluía la creación de unas corporaciones de profesores que, según el artículo 54, debían procurar la formación de bibliotecas populares a cargo de los maestros y abiertas a disposición del público por las noches o en los días festivos.

Una década después, la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, más conocida como *Ley Moyano*, promovió la existencia de una biblioteca pública por provincia. Esta medida fue bastante modesta ya que hacían falta bibliotecas en cada pueblo y centro educativo. Las bibliotecas provinciales instaladas en los institutos de enseñanza, que fueron durante muchos años nuestras bibliotecas públicas, eran una mezcla de bibliotecas históricas, religiosas, de investigación y públicas. No tenían, por ello, los fondos bibliográficos adaptados a las necesidades y posibilidades culturales de la población artesana y agricultora de la época (Gómez Hernández, 2008). Por este motivo, en 1865 una circular del Director General de Instrucción pública, Manuel Silva, promovía la creación de bibliotecas agregadas a las escuelas de primera enseñanza para la instrucción de las personas adultas.

En 1869 el ministro de Fomento, Manuel Ruiz Zorrilla, estableció mediante *Decreto-ley de 18 de enero* un programa de escuelas de enseñanza primaria que debían tener una sala para biblioteca y trató la existencia de bibliotecas populares en las escuelas, considerándose por primera vez en nuestro país las bibliotecas públicas como extensión y mejora de la enseñanza (Faus Sevilla, 1990). Meses después, a través de dos órdenes ministeriales del ministro José Echegaray se crearon bibliotecas populares cuyos libros debían entregarse al presidente del ayuntamiento y al profesor de primera enseñanza de la localidad correspondiente para iniciar así el funcionamiento de la biblioteca. Además se indicaba que en el caso de no contar la escuela con espacio suficiente, la biblioteca podría ubicarse en el recinto del propio ayuntamiento u otro lugar, previo acuerdo entre el alcalde y el maestro. El proyecto se inició a pequeña

escala y la primera biblioteca popular surgió en la Escuela de Artesanos de Valencia. En poco tiempo, a finales de 1882, había casi 750 bibliotecas, superando con creces el número de instalaciones proyectadas, pero desgraciadamente la falta de consignación impidió el desarrollo ideado (Rodríguez, 2003). El proyecto no salió adelante por el escaso interés de diputaciones y ayuntamientos de los que dependía la enseñanza por lo que estas pequeñas bibliotecas desaparecieron sin crear una tradición de uso e iniciando la historia de una utopía (Marzal García-Quismondo, Cuevas Cerveró, Colmenero Ruiz y Calzada Prado 2004). Además, se desaprovechó una ocasión única para establecer una relación entre bibliotecas públicas y escolares que en esos años comenzaba a forjarse en países como Australia y Estados Unidos.

En 1918, los teóricos de la escuela nueva que influirán mucho en las Misiones Pedagógicas, propugnaban que en todos los pueblos de España, por pequeños que sean, se establecerán bibliotecas populares o secciones de ellas en conexión con las escuelas primarias y a cargo de los maestros de éstas (Gómez Hernández, 2008).

Con el advenimiento de la República surgieron nuevos intentos que no llegaron a cuajar por falta de tiempo. El 7 de agosto de 1931, un decreto señaló que las escuelas primarias debían poseer una biblioteca pública, fija y circulante, bajo la vigilancia del maestro (Ema Fernández, 2007). Ese mismo año, siendo ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, se recoge la idea de las Misiones Pedagógicas al frente de las cuales se sitúa a María Moliner.

Aunque el *Diccionario de Uso del Español* parece la obra más importante de su vida, diversos estudiosos muestran como la contribución de María Moliner a la lectura pública en España es también muy valiosa, sobre todo, en Valencia, entre 1929-1939, y está estrechamente vinculada al espíritu regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza en relación con la difusión de la cultura (Martín Zorraquino, 2010).

Moliner, una adelantada a su época, redactó dos textos *Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas* (1937) y *Proyecto de bases de un Plan de organización general*

de *bibliotecas del Estado* (1939), que no tienen parangón en la historia biblioteconómica en España (Sueños y desvelos, 2010) y además colocó la primera semilla en nuestro país del modelo de biblioteca integrada, al plantear y propiciar la posibilidad de que existieran este tipo de bibliotecas. En 1935 y 1936, antes del comienzo de la guerra civil, como inspectora y responsable de las 115 bibliotecas de Misiones Pedagógicas en Valencia, Moliner recorrió todos los consejos locales establecidos en la Delegación valenciana. En su visita de inspección a la Biblioteca Municipal de Riola llegó a una interesante conclusión que le permitió establecer un ensayo metodológico para multiplicar los efectos de la distribución de libros (La tercera jornada, 2010, p.75):

“Visitamos la Biblioteca Municipal, que, como es de suponer, funciona admirablemente: un promedio de 30 lectores diarios y unos 500 préstamos en los meses que lleva funcionando; han solicitado incremento; vale la pena de concedérselo. Como la Municipal absorbe casi el total de lectores, la biblioteca de Misiones apenas es utilizada fuera de la escuela. Por eso, implanté aquí, como ensayo, un sistema de coordinación: nombré al bibliotecario de la Municipal, don Benjamín Concho, bibliotecario adjunto de la de Misiones, y les dije que, de común acuerdo, este señor y el encargado de la biblioteca trasladen en concepto de depósito, y mediante recibo, los libros infantiles de la Municipal a la escuela, y los libros para adultos que hay en ésta a la Municipal. De este modo quedan, de hecho, reunidos todos los libros en una sola biblioteca con una sección escolar instalada en la escuela, sin que ello suponga merma ni transformación para ninguna de ellas, pues la entrega por una y otra parte se hace en concepto de depósito temporal y como ensayo, sin que en ningún caso los respectivos bibliotecarios pierdan su autoridad sobre los libros que entregan al otro”.

La idea quedó plasmada en su propuesta de constitución de tres tipos distintos de bibliotecas: escolares, rurales-infantiles y mixtas. Las primeras se compondrían de lecturas infantiles y se daría en ellas más importancia a la parte de libros para uso del maestro. Las rurales-infantiles estarían destinadas a instalarse en lugares distintos de las escuelas, mientras que las bibliotecas mixtas serían una síntesis de los dos tipos anteriores por lo que tendrían un mayor número de volúmenes.

Sobre estas últimas, María Moliner señaló que debían ser atendidas por maestros que expresamente manifestaran su gusto por hacerse cargo de una biblioteca cuyo radio de acción se habría de extender a toda la población, recomendando además la colaboración de dos vecinos del pueblo que habrían de participar en el desempeño de la biblioteca.

Según Moliner, de esta manera se evitaban algunos inconvenientes derivados del carácter mixto de las bibliotecas rurales y escolares como, por ejemplo, que muchos de los encargados de las bibliotecas, por desconocimiento de la misma y de su carácter y sin haber leído los libros para saber el uso que de ellos deben hacer; daban a los niños de las escuelas cualquier libro que pedían. Además, también ocurría que maestros que utilizaban perfectamente una biblioteca escolar en su labor profesional, no sentían, en cambio, inquietud por desenvolver una labor social más allá de la escuela (Biblioteca en guerra, 2005).

María Moliner dirigió la Biblioteca de la Universidad de Valencia, participó en la Junta de Adquisición de Libros e Intercambio Internacional y desarrolló un amplio trabajo como vocal de la Sección de Bibliotecas del Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico, creado en febrero de 1937. El primer año de trabajo de esta Sección quedó reflejado en un informe en el que aparecen varios casos de bibliotecas integradas como, por ejemplo, la Biblioteca Comarcal de Yecla en Murcia (Un año de trabajo, 1938, p. 56):

“Esta Biblioteca que será común al Instituto y con entradas independientes, se halla instalada en la planta baja de este edificio y a los fondos que se le envíen a la Comarcal sumará los utilizables de la actual biblioteca del Centro”.

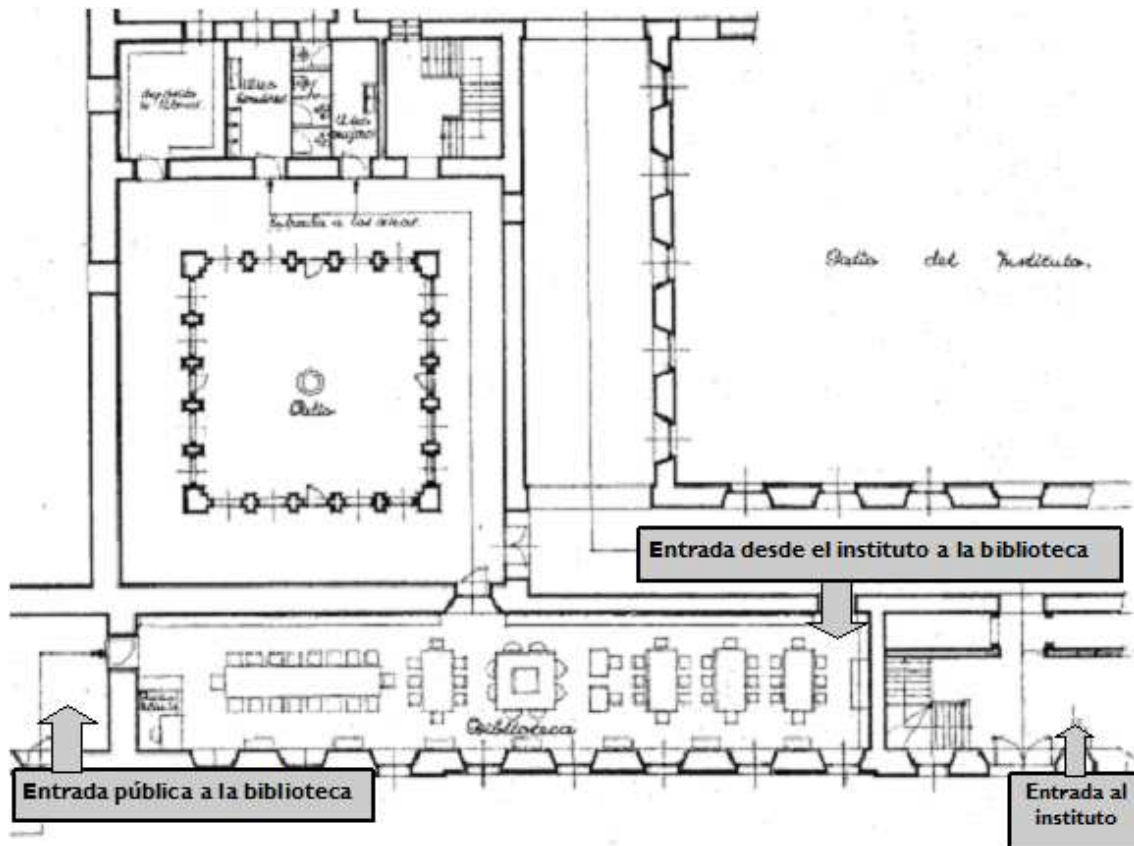


Figura 3.1. Doble entrada en la Biblioteca Comarcal de Yecla (Murcia) en el año 1937¹⁴

Durante esta época se pusieron en marcha bibliotecas ubicadas en las aulas educativas del mundo rural, especialmente en aquellas localidades más desfavorecidas, donde el maestro además de utilizar el fondo de la misma para su ejercicio pedagógico durante la jornada escolar, al acabar ésta lo prestaba al resto de la población. Todo ello enmarcada en una organización bien estudiada donde el profesorado recibía nociones de biblioteconomía.

En la provincia de Valencia la Biblioteca Comarcal de Gandía y la Biblioteca Comarcal “Juan Piqueras” de Requena también se instalaron en institutos realizando este doble servicio. La última se inauguró el 16 de septiembre de 1937 con la colaboración del

¹⁴ Reelaborado a partir de: Un año de trabajo en la Sección de Bibliotecas, 1938, pág 56.

centro de enseñanza y con un horario de mañana de 10:00 a 13:00 horas, dedicado sobre todo a los alumnos, y por las tardes de 18:00 a 21:00, con servicio preferente para los vecinos del pueblo.

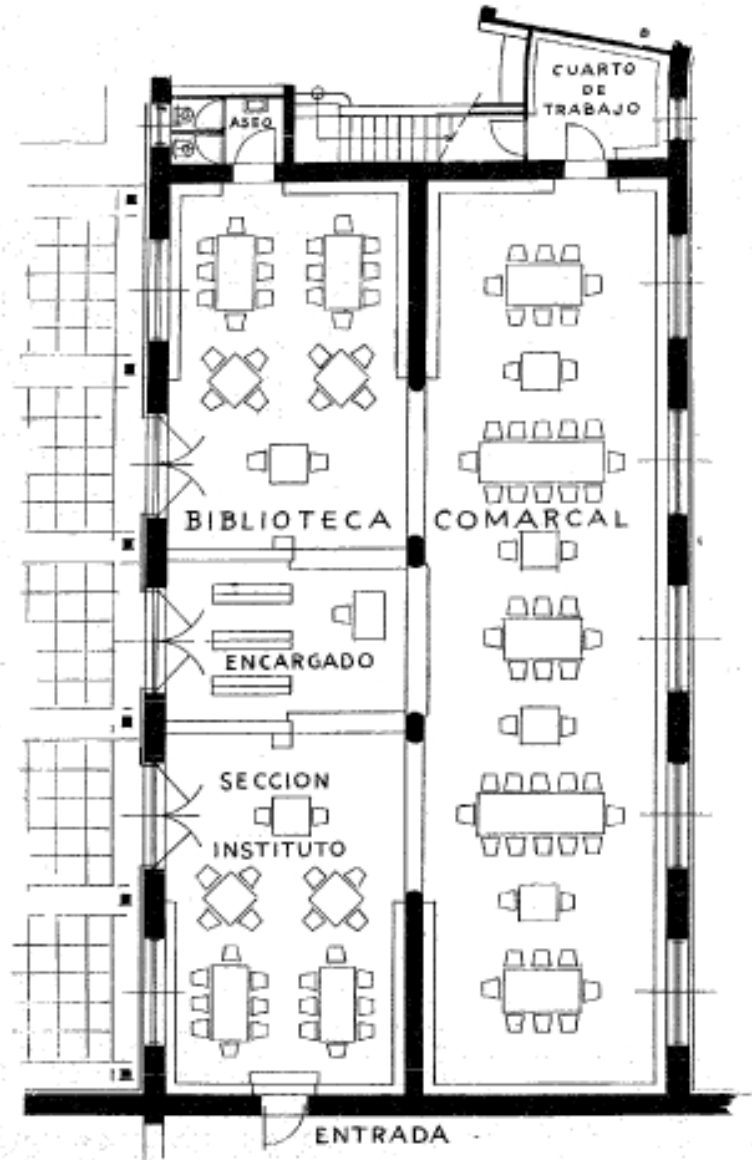


Figura 3.2. Plano de la Biblioteca Comarcal de Gandía (Valencia)

En cuatro años se crearon más de 5.000 bibliotecas en las escuelas de los pueblos y pequeñas aldeas, bajo la dirección del maestro (García Guerrero, 2006). Como se aprecia, las bibliotecas públicas municipales, que durante casi todo el periodo son llamadas populares, nacen asociadas al maestro y a la escuela (Gómez Hernández, 1993), manteniéndose así hasta el *Proyecto de bases de un plan de organización*

general de bibliotecas del Estado de María Moliner publicado en 1939. La reforma que supuso este documento, también conocido como el Plan María Moliner, sólo se aplicó en parte debido a la guerra y en el mismo se aludía a la necesidad de que existieran bibliotecas propiamente escolares complementarias pero diferentes de la biblioteca pública excepto en las localidades de menos de 1.000 habitantes, donde podrían fundirse en una las bibliotecas rurales y escolares y ser servidas por el maestro, en forma tal que sea siempre posible volver a separar ambos tipos de biblioteca si un cambio de maestro o cualquier otra circunstancia lo aconsejase así (Proyecto de bases, 1939).

3.2. EVOLUCIÓN DE LAS BIBLIOTECAS INTEGRADAS EN ESPAÑA

Desde la idea de las Misiones Pedagógicas, al frente de la cual estaba María Moliner con su *Plan nacional de bibliotecas*, y considerado como el primer testimonio español del modelo de biblioteca integrada, hasta mediados de los noventa; apenas se vuelven a encontrar referencias sobre el tema en nuestro país. En diciembre de 1995 la Asociación Educación y Bibliotecas organizó en Madrid una jornada dedicada a las líneas de colaboración entre bibliotecas públicas y centros educativos no universitarios en las que se reflexionaba sobre las principales razones que pudieran propiciar la colaboración en España y en la que se presentaron los datos más significativos de la encuesta titulada *Biblioteca pública-Centros educativos no universitarios: análisis de su relación*. Según el estudio, realizado ese mismo año por la Asociación Educación y Bibliotecas, el 73'6% de las bibliotecas encuestadas consideraron que, en algunas circunstancias, las bibliotecas de doble uso (público y escolar) eran válidas, siendo una de las cuestiones que provocó mayor número de respuestas abiertas.

Durante este periodo se repite un rasgo característico en nuestro país que es la constatación de experiencias reales pero no formalizadas de bibliotecas integradas. Tampoco ayudó el hecho de que las pocas experiencias no fueran satisfactorias y tuvieran una corta duración por falta de continuidad y de apoyo institucional. Fue el caso de cinco bibliotecas de la Red de Bibliotecas de la Diputación de Barcelona

ubicadas dentro de escuelas que a mediados de los ochenta se habían convertido en bibliotecas públicas o el programa de bibliotecas escolares abiertas al barrio que el Ayuntamiento de A Coruña inició en 1989 en seis colegios públicos, en colaboración con la Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria, la Consellería de Cultura y Deportes y la Federación Provincial de Apas de Centros Públicos. A pesar de las numerosas carencias de infraestructura y de personal especializado, la experiencia provocó numerosos efectos positivos como el incremento de fondos bibliográficos y el aumento del uso del servicio de préstamo (Carvajal, 1991).

Ese mismo año, en 1989, se llevó a cabo en Canarias el proyecto *Capitán Silver* que consistía en abrir bibliotecas escolares al barrio en zonas de actuación educativa preferente. La justificación técnica para avalar este tipo de bibliotecas era la pobreza bibliotecaria del archipiélago canario, caracterizada por la falta de un sistema bibliotecario coherente y una oferta bibliotecaria pública muy limitada en cuanto al número y calidad de sus servicios. En 1992 había nueve bibliotecas integradas, cuatro en Gran Canaria y cinco en Tenerife pero la primera experiencia se inicia en el curso 85-86 con la Biblioteca Pública-Escolar de Palo Blanco en Los Realejos (Tenerife). Desde entonces, a través de otros proyectos y ayudas de la Consejería de Educación esta biblioteca ubicada en el Colegio de Educación Infantil y Primaria de Palo Blanco, abre sus puertas por la tarde a todos los vecinos de Los Realejos. Actualmente, existe otra biblioteca pública y escolar en el municipio de Los Realejos en el barrio de Realejo Bajo.

También en Canarias se dio en 1990 el primer caso de biblioteca pública y universitaria en España al abrir sus puertas la Biblioteca Universitaria Municipal del Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Lanzarote y que ha funcionado de manera interrumpida desde entonces.

A mediados de los noventa surgieron otros proyectos. En diciembre de 1995, el Colegio Público Nuestra Señora del Remolino de El Molar (Madrid) comenzó a prestar servicio de biblioteca tres días a la semana por las tardes, con la ayuda del consistorio local y

del Programa de Apertura de Centros del Ministerio de Educación y Ciencia, para adecuar el fondo a las necesidades del público adulto y ante la inexistencia en aquel momento de biblioteca pública. El proyecto funcionó con éxito durante varios años. Lo mismo sucedió en el Colegio Público Valdemera de Velilla de San Antonio (Madrid), que abrió sus puertas el 4 de marzo de 1996 a los habitantes del municipio ante la falta de espacio y fondo infantil y juvenil en la biblioteca municipal (Parra Valero, 2008).

Por el contrario, también hubo bibliotecas integradas que a pesar de las dificultades consiguieron sobrevivir al proyecto inicial como, por ejemplo, las bibliotecas escolares públicas de la Comunidad Valenciana cuyo origen surge de las carencias del sistema Bibliotecario Valenciano en las poblaciones rurales. En 1996 la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana, a través del programa REDLIB-1, impulsó la creación de bibliotecas de doble uso (pública y escolar) aprovechando las instalaciones de los centros educativos en aquellos municipios de menos de 2.000 habitantes donde las posibilidades de sostener un servicio de lectura público con unas condiciones mínimas de calidad eran muy reducidas.

El programa se inició en los colegios públicos de Casas Bajas (Valencia), Sella (Alicante) y Cervera del Maestre (Castellón) y el objetivo era extender el servicio de biblioteca pública y fomentar la lectura entre los escolares. Para ello se dotó a las bibliotecas de mobiliario y de un lote bibliográfico inicial de 2.000 volúmenes, diseñado para atender tanto las necesidades del centro de enseñanza como las demandas de los ciudadanos. Estas bibliotecas debían estar atendidas por un profesor durante el horario lectivo y por una persona contratada por el ayuntamiento correspondiente el resto de la jornada.

En un primer momento, la iniciativa fue un éxito por lo que se extendió a un total de 28 centros, pero después de unos años de vida, una decena de bibliotecas dejó de funcionar y el número de bibliotecas fue reduciéndose por diversos motivos, como la débil demografía de las poblaciones seleccionadas o el propio cierre de las escuelas (Ortells, Sepúlveda y Latorre 2004). En otras ocasiones, la construcción de una nueva

biblioteca pública o el traslado de la instalación a otra dependencia lejos de colegio han supuesto la extinción del proyecto de biblioteca integrada.

A día de hoy, tan sólo se contabilizan cinco casos de bibliotecas escolares públicas en localidades que no superan los 750 habitantes: La Granja de la Costera y Gátova (Valencia), Sanet y Negrals, Bolulla, y Sella (Alicante). Uno de los aspectos más destacables del proyecto fue la incorporación de estos centros al Sistema Valenciano de Bibliotecas, bajo la denominación Bibliotecas Escolares Públicas y definidas como centros híbridos, producto de unificar los servicios de la biblioteca escolar y la agencia de lectura en la misma instalación (Coloma, 2006).

A finales del siglo XX, la Biblioteca Central de Cantabria ideó un plan de cooperación para la utilización conjunta de bibliotecas escolares como bibliotecas de centros educativos y bibliotecas públicas tanto en zonas de baja densidad de población como para zonas urbanas pero no llegó a desarrollarse. El objetivo era rentabilizar las infraestructuras e inversiones en materia bibliotecaria para garantizar el mejor servicio posible a los ciudadanos urbanas (Gutiérrez Rodríguez, 2000).

En 1999 nació el programa Bibliotecas de Barrio de Collado Villalba (Madrid) impulsado por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Collado Villalba (54.658 habitantes) y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Actualmente, es el municipio español con mayor número de casos de bibliotecas integradas. El proyecto se desarrolla en una videoteca y ocho bibliotecas de centros escolares que abren en horario no lectivo a toda la población en general, incluidos alumnos del centro escolar donde se ubica la biblioteca, padres y madres de los estudiantes, profesores y personal docente. Entre sus cometidos figuran dotar a las bibliotecas escolares de recursos materiales y personal cualificado que se encargue de su gestión integral, desarrollar habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, proporcionar al estudiante fuentes bibliográficas y herramientas tecnológicas así como habilidades en su uso para la realización de trabajos escolares, apoyar en labores de tareas y estudio, desarrollar la creación de aulas abiertas que fomenten actividades

extraescolares encaminadas a la mitigación de problemas educativos derivados de desestructuración familiar, fracaso escolar, marginación y otros problemas sociales. Además, las bibliotecas ofrecen una serie de servicios dirigidos tanto a la comunidad educativa como a los vecinos del barrio cumpliendo una labor educadora y de apoyo mediante diversas actividades e iniciativas que en algunos casos se han convertido ya en todo un clásico en la localidad: como la Semana del Libro, los clubes de lectura, la hora del cuento o el rastrillo de libros. En 2010 celebró su décimo aniversario con la inauguración de su novena biblioteca integrada, lo que le convierte en el municipio con mayor número de instalaciones del país (Marzal García-Quismondo et al., 2010).

Desde el mes de abril de 2000 la biblioteca del CEIP El Morche de Torrox (Málaga) funciona como biblioteca pública tras la firma de un convenio entre el centro escolar y el ayuntamiento de esta localidad de 16.395 habitantes. El colegio ofrece el local y la colección de su biblioteca y el consistorio se compromete a que haya una persona cualificada que gestione y esta instalación ubicada en la zona costera a todos los vecinos. Ambas instituciones se encargan de renovar el fondo documental que cuenta con más 12.000 volúmenes. En el año 2006 la biblioteca del CEIP El Morche recibió el segundo premio del Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria del concurso nacional de buenas prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas escolares.

Otro ejemplo de *joint use library* es la Biblioteca-Mediateca Amondarain de San Sebastián (Guipúzcoa), situada en el centro escolar Arantzazuko Ama Ikastola y que al mismo tiempo abre al barrio de Martunete fuera del horario lectivo como biblioteca pública. El proyecto surgió de un acuerdo de colaboración entre el área de Juventud, Educación, Cooperación y Derechos Humanos del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, Donostia Kultura y la Asociación de Padres de Arantzazuko Ama Ikastola. Alrededor de un tercio de sus socios son ajenos al centro de enseñanza.

En 2007 la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha inició un proyecto de cooperación con el fin de coordinar esfuerzos y recursos entre bibliotecas públicas y

escolares. El resultado fue la creación y consolidación de un modelo propio de servicio bibliotecario escolar cuyos recursos son, a su vez, aprovechados por el conjunto de los ciudadanos de las zonas donde estén enclavadas. Nació la denominación biblioteca de doble uso entendida como un centro bibliotecario situado dentro de un colegio y que presta sus servicios tanto a la comunidad integrante del mismo como al conjunto de la población de la localidad en que está inscrita, supliendo o complementando los servicios bibliotecarios públicos existentes. El proyecto se fundamenta en la necesidad detectada en un estudio regional realizado en el curso 2002-2003 de abordar planes estratégicos para integrar la biblioteca escolar en el proyecto educativo del centro (Ortiz-Repiso Jiménez y Camacho Espinosa, 2005) y en una propuesta concreta de aprovechamiento de recursos mediante este tipo de bibliotecas (Camacho Espinosa y Ortiz-Repiso Fernández, 2004). La justificación de las bibliotecas de doble uso descansa en el mejor aprovechamiento y mayor utilidad de recursos ya existentes (colecciones, espacio, equipamiento e instalaciones), la prestación de servicios comunes de manera unitaria (préstamo, formación de usuarios); y también en la planificación de actividades adecuadas para distintos públicos: niños, jóvenes, adultos (Vellosillo González, 2007).

Los objetivos de estas bibliotecas que abren al público en general tras la jornada lectiva son: el establecimiento de un servicio bibliotecario para toda la comunidad y facilitar la asimilación de la biblioteca en el centro educativo. Para los centros educativos, las bibliotecas de doble uso permiten el establecimiento de centros de recursos de aprendizaje con el desarrollo de un patrón pedagógico, que incluya la integración de las nuevas tecnologías en el currículo y fomenta la autonomía del alumno en la búsqueda de la información, la evaluación de las fuentes y el desarrollo de la práctica de lectura crítica que asegure un conocimiento sólido no limitado, únicamente, por el libro de texto (Membrillo Marco y Lorenzo Jiménez 2008).

La originalidad de esta iniciativa se sustenta en la contratación de un técnico de bibliotecas (Grupo B) con un horario de 35 horas, que aplica su experiencia en bibliotecas públicas y que con la colaboración del claustro dinamiza la biblioteca del

centro. El programa se basa en un acuerdo a tres bandas que compromete a las consejerías de Cultura y Educación de Castilla-La Mancha y a los ayuntamientos participantes, cuyas bibliotecas están conectadas al Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas de Castilla-La Mancha.

El proyecto estipuló una serie de condiciones mínimas que deben caracterizar a una biblioteca pública de doble uso en cuanto a instalaciones, personal, colección y servicios. Las instalaciones de la biblioteca deben estar dimensionadas para garantizar la accesibilidad de todos los ciudadanos, incidiéndose en la necesidad de contar con un acceso independiente al del edificio escolar, y estar dotada de mobiliario adaptado a tanto a niños como adultos. Además, la biblioteca pública de doble uso debe contar con una colección suficiente que resuelva, por una parte, las necesidades académicas del alumnado y profesorado; y por otra parte, que satisfaga las necesidades informativas, formativas y de ocio de la población a la que sirve.

La revista *Anaquel: Boletín de Libros, Archivos y Bibliotecas de Castilla-La Mancha*, en su número correspondiente al primer trimestre de 2010, ofreció un dossier de once páginas sobre el proyecto de bibliotecas de doble uso iniciado en Castilla-La Mancha tres años antes, así como algunas valoraciones de distintos agentes que participan en la experiencia. Entre la información recogida destaca la creación de un documento *Directrices para Bibliotecas Públicas de Doble Uso*, en fase de borrador, que plantea los siguientes objetivos (Cristóbal Moriano, 2010):

- Establecer un modelo de buenas prácticas que facilite la integración de la biblioteca pública de doble uso en el centro educativo.
- Fijar las ventajas derivadas de la implantación de una biblioteca de doble uso tanto para la comunidad educativa como para la población de influencia de la biblioteca en su apertura al público en general.

- Plantear unas mínimas recomendaciones para la definición y gestión de un modelo de biblioteca pública de doble uso que pueda adaptarse a las necesidades particulares de cada comunidad.
- Facilitar al bibliotecario herramientas de gestión que le permitan coordinar las neas necesidades bibliotecarias del claustro con el servicio a la comunidad.

La primera fase (curso 2007-2008) del programa de creación de bibliotecas de doble uso en Castilla-La Mancha se dirigió a municipios de más de 20.000 habitantes con una sola biblioteca pública en los que existían núcleos de población o barrios a los que no llegaba el servicio bibliotecario en condiciones óptimas. Para la segunda fase (curso 2008-2009) se eligieron localidades de menos de 1.000 habitantes con bibliotecas poco estables o en los que no hubiese servicio bibliotecario. En total se crearon en toda la región siete bibliotecas de doble uso en los colegios públicos Graciano Atienza de Villarrobledo (Albacete); Dulcinea del Toboso de Cinco Casas, pedanía de Alcázar de San Juan (Ciudad Real); Santa María y Federico García Lorca, ambos de Talavera de la Reina (Toledo); Villa de Quer en Quer (Guadalajara), Juan XXIII de Burujón (Toledo) y en la Escuela de Arte José María Cruz Novillo de Cuenca.

Actualmente todas las bibliotecas permanecen abiertas salvo la del Colegio Público Dulcinea del Toboso en Cinco Casas, pedanía de Alcázar de San Juan (Ciudad Real) que en el año 2009 tuvo que cerrar debido a la imposibilidad de mantener el convenio por parte del ayuntamiento de la localidad.

En 2011 en Talavera de la Reina (89.524 habitantes), debido al plan de recorte regional y a la deuda acumulada en concepto de mantenimiento de las instalaciones, dejaron de funcionar durante poco más de un año las dos bibliotecas de doble uso de esta ciudad considerada como la pionera en este proceso (Manzano del Mazo, 2010). La reapertura fue posible gracias a la colaboración de las asociaciones de vecinos de los dos barrios, alejados del casco urbano, en los que se encuentran estas bibliotecas públicas de doble uso que, por otro lado, cuentan con el índice más alto de préstamos de todas las bibliotecas del proyecto.

En Lorca (Murcia), el segundo término municipal más extenso del país, existen siete bibliotecas escolares municipales, seis localizadas en pedanías y una ubicada en un instituto de educación secundaria de un barrio periférico de la ciudad (92.869 habitantes). La primera se inauguró en abril de 2007 en la pedanía de Purias (2.185 habitantes), situada al sur del casco urbano de la ciudad, en un edificio de nueva construcción del Colegio Público de Purias destinado a biblioteca escolar y situado dentro del recinto escolar. Este nuevo servicio, siempre de acuerdo con la dirección del centro, educativo, se abrió para realizar funciones de biblioteca escolar en horario de mañana y biblioteca municipal en horario de tarde, aportando el Ayuntamiento de Lorca el personal con titulación específica en biblioteconomía y documentación, el mobiliario, la adquisición de nuevos fondos y el tratamiento técnico de los mismos (Torres Mora, 2009).



Figura 3.3. Alan Lindsey Bundy, a la izquierda en la imagen, uno de los mayores expertos sobre joint use libraries, visitando la biblioteca integrada de Purias (Murcia)¹⁵

¹⁵ Fuente: Elaboración propia (2010)

La segunda surgió unos meses después en el IES Príncipe de Asturias mientras que en 2008 se creó la tercera biblioteca integrada en el CEIP Juan Navarro de La Hoya (2.062 habitantes). En 2009 abrieron sus puertas dos nuevas instalaciones ubicadas en colegios públicos y realizando funciones de biblioteca escolar en horario de mañana y biblioteca municipal por la tarde: la Biblioteca Pública Marchena-Aguaderas, que debe su nombre a que da servicio a los vecinos de estas dos pedanías colindantes, y la Biblioteca Pública Zarcilla de Ramos que al estar alojada en el Colegio Rural Agrupado Ginés Arcas Romera beneficia a las comunidades rurales de Avilés (463 habitantes), Coy (512 hab.), El Consejero (412 hab.), La Parroquia (527 hab.), Zarcilla de Ramos (1.077 hab.) y Zarzadilla de Totana (559 hab.). En marzo de 2010 se puso en marcha la sexta biblioteca integrada en el CEIP Virgen de las Huertas de Cazalla, que da servicio a cerca de 3.500 habitantes de las pedanías de Cazalla y Pulgara. Y por último, en 2014 se construyó una nueva biblioteca *joint use* en el CEIP Villaespesa en la pedanía de Tercia (2.705 habitantes).

A diferencia de las bibliotecas de doble uso de Castilla-La Mancha, la principal plusvalía de las bibliotecas integradas de Lorca radica en que se trata de un proyecto municipal y no regional. Todas las bibliotecas pertenecen a la Red Municipal de Lorca y están atendidas por trabajadores pertenecientes a la plantilla municipal junto a otros contratados para estos servicios a través de una empresa. Constituyen un modelo a tener en consideración por múltiples razones como: el planeamiento de las instalaciones, su integración y apertura a la comunidad (en lo que ha influido la colocación de grandes rótulos luminosos con la denominación biblioteca pública en la fachada de los centros educativos más visibles desde el exterior), la proyección de futuro y hasta por la propia disposición orográfica y la división del término municipal en 39 pedanías con poblaciones inferiores a 3.800 habitantes (Marzal García-Quismondo et al., 2010).

También cabe resaltar el papel fundamental que las bibliotecas integradas de Lorca desarrollaron para que no se resintiera el servicio bibliotecario tras los dos terremotos que el 11 de mayo de 2011 sacudieron a la ciudad, causando nueve muertos,

trescientos heridos y mil millones de euros en daños y que provocaron el cierre durante trece meses de la Biblioteca Pública Pilar Barnés, cabecera de la Red Municipal de Bibliotecas de Lorca.

A principios de octubre de 2008, la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Logroño (La Rioja) inició el programa Biblioteca Abierta que pretendía abrir las bibliotecas de todos los institutos de la capital riojana, así como del Colegio Sagrado Corazón, por las tardes, durante al menos tres horas, para que estudiantes y vecinos puedan acudir a leer y a estudiar. Sin embargo, algunas dificultades impidieron ofertar este servicio a personas ajenas a los centros de enseñanza.

El 24 de octubre de 2008, coincidiendo con el Día Internacional de la Biblioteca, se inició en el Colegio Salesiano de A Coruña un nuevo proyecto de *joint use library*. La Biblioteca Caixanova-Don Bosco ponía a disposición de toda la población (estudiantes de la institución de fuera de la mismo, vecinos del barrio, jubilados, universitarios, etc.) y de forma gratuita, una instalación de 400 m² de superficie, 120 puestos de lectura y un fondo documental de 16.000 libros muy útil para personas que estaban trabajando en proyectos de fin de carrera de especialidades como Derecho, Filología o Arquitectura. El colegio cedía su instalación a la caja de ahorros Caixanova y ésta se encargaba de gestionar, mantener y ofrecer actividades de dinamización lectura para todas las edades mediante la contratación de dos bibliotecarios. En el año 2012, la reestructuración de Caixanova ocasionada por la crisis económica, provocó el cese de los dos empleados encargados de la biblioteca que dejó de ofrecer un servicio público a toda la ciudadanía para limitarse a abastecer con libros a la comunidad escolar.

En octubre de 2009, tres colegios de la localidad barcelonesa de Castelldefels (CEIP Los Pinos, CEIP Antonio Gaudí y CEIP Edumar) abrieron sus bibliotecas a todo el barrio ofreciendo sus servicios tanto a los alumnos de los centros como al propio vecindario. Tras el éxito de la iniciativa, incluida en el Plan Municipal de Lectura, el Ayuntamiento de Castelldefels puso en funcionamiento en 2010 una nueva biblioteca pública-escolar en el CEIP Garigot ubicado en el barrio Granvia Mar junto al canal olímpico. Las cuatro

instalaciones cuentan con una doble entrada para facilitar la entrada desde el exterior al centro educativo, además de periódicos, revistas y material bibliográfico dirigido a la población adulta.

El 17 de septiembre de 2013 se inauguró la Biblioteca Municipal Universitaria ESIC de Pozuelo de Alarcón (Madrid), después de un largo proceso que se inició en verano de 2008 y que se materializó mediante el acuerdo firmado a finales de octubre de 2012 entre el consistorio de esta población de 83.844 habitantes y ESIC Business&Marketing School, escuela de negocios y centro universitario privado, según el cual, la biblioteca pública-universitaria se construye en una parcela cedida por el ayuntamiento, mientras que *ESIC* se hace cargo de los gastos de financiación y de mantenimiento de las obras. La Biblioteca Municipal Universitaria ESIC está dirigida a estudiantes universitarios, de bachillerato y de Formación Profesional y cuenta con una superficie de unos 2.800 m² y alberga 289 puestos de estudio, 24 puestos informáticos y 14 salas cerradas óptimas para la organización de trabajos en equipo. La biblioteca, de carácter municipal y universitario, ofrece una colección de 19.000 documentos aproximadamente, entre los que destaca una sección de hemeroteca con fondos especializados en marketing, publicidad, finanzas, economía y empresas.

En octubre de 2013 se inauguró la nueva biblioteca escolar del CEIP Miralvalle de Plasencia (Cáceres) abierta fuera del horario lectivo tanto a los vecinos del barrio como al alumnado del colegio, gracias a la colaboración de la asociación de vecinos, a la implicación de voluntarios del barrio y al Ayuntamiento de Plasencia que ha financiado la ampliación y reubicación de la instalación, trasladándola de la planta alta del edificio a la entrada del mismo.

3.3. CAUSAS DEL ESCASO DESARROLLO DEL MODELO

En los últimos quince años han surgido nuevos proyectos de biblioteca integrada con resultados satisfactorios, lo que ha animado a otros municipios a emular esta experiencia cooperativa. Según el último estudio realizado, se tiene conocimiento de la existencia de 36 bibliotecas integradas, formadas por bibliotecas públicas y bibliotecas educativas. Sin embargo, la inmensa mayoría de los casos corresponden a bibliotecas

escolares abiertas al público en general que han funcionado más como bibliotecas escolares que como bibliotecas públicas o centros de lectura (Marzal García-Quismondo y Parra Valero 2011). Las posibilidades de integración de la biblioteca pública no se reducen únicamente a colegios e institutos, sino que contemplan centros de universitarios y de formación profesional como sucede en los países nórdicos y anglosajones.

La colaboración entre administraciones educativas y locales es fundamental para la puesta en práctica de este tipo de cooperación bibliotecaria. Además, es necesario que las bibliotecas públicas municipales ejerzan un liderazgo y asuman un mayor protagonismo en este tipo de iniciativas por su posición privilegiada en la comunidad y por la situación deficitaria de las bibliotecas escolares de nuestro país.

Junto al hecho de que las pocas experiencias efectuadas en este sentido no hayan sido satisfactorias (Mañá Terré et al., 2007) existen otros factores que han incidido negativamente en la difusión y crecimiento del modelo *joint use library* en España y que han provocado tradicionalmente un rechazo del término como: su dependencia de administraciones diferentes, el distanciamiento entre bibliotecarios y profesores, la falta de creencia en el modelo por parte de los profesionales, la carencia de bibliotecas escolares o la propia concepción tradicional de biblioteca pública como un objeto centrado en la cultura y el patrimonio, muy influenciada por el modelo francés de *médiathèque* o biblioteca, y por consiguiente, demasiado alejada del patrón de las bibliotecas anglosajonas. Esta última cuestión propició la llegada de ciertas voces contrarias a la biblioteca integrada, despertando un rechazo hacia esta forma de cooperación que se hizo evidente en un número del año 1996 de la revista *Educación y Biblioteca* dedicado a la relación entre bibliotecas públicas y escolares. Michel Melot, presidente del Conseil Supérieur des Bibliothèques de Francia, resumía el debate considerando que los dos sectores han de trabajar en paralelo, colaborando pero guardando cada uno su especificidad, que una biblioteca escolar sea una biblioteca pedagógica, la cual por su naturaleza no es una biblioteca pública ya que tiene sus

limitaciones, sus programas, su política de adquisición, su manera de trabajar, que no es la de la amplia apertura a todos los ciudadanos (Salaberría Lizarazu, 1996, p. 8):

“Vemos actualmente, y no sólo en Francia sino en los países nórdicos extremadamente bien equipados en bibliotecas, muchas experiencias de bibliotecas a la vez públicas y escolares, pero para eso es imprescindible mucha habilidad. Por ejemplo, deben estar abiertas tanto a la escuela como a la localidad, no insertas en la escuela sino abiertas físicamente a la calle, y esto ya plantea problemas a algunas escuelas. Pero hay que llegar a esta doble apertura. Además las colecciones han de ser adecuadas, una parte centrada en el programa educativo y otra en la lectura pública. Las dos pueden estar juntas o separadas pero, en todo caso, han de satisfacer a los dos públicos. Creo que se puede hacer. Otro problema que se plantea en todos los países es que las dos profesiones, enseñantes y bibliotecarios, son diferentes en cuanto a su formación, son dos medios que no se conocen bien y que, en el mejor de los casos, intentan conocerse. En resumen, la fusión entre lectura pública y escuela es una tentación, pero hay que resistirse a ella. Se pueden hacer las dos, eventualmente en el mismo lugar, pero separadamente. Cada una que haga su trabajo”.

En los mismos términos se expresa un informe de la Comisión d'étude sur les bibliothèques publiques de Québec (Canadá) que concluye que la fusión de las bibliotecas públicas y escolares es desaconsejable, recomendando al Ministerio de Cultura que no prosiguiera con más proyectos de bibliotecas escolares-públicas y que de darse la hipótesis fuera en municipios de menos de 10.000 habitantes, quedando ambas funciones bien delimitadas (Salaberría Lizarazu, 1997).

Sobre la posibilidad de establecer bibliotecas *joint use* o bibliotecas para todos, una investigación cualitativa realizada en torno a las bibliotecas de diez centros escolares españoles, apuntó que cuando la situación de la biblioteca pública en una localidad es muy precaria, ampliar el horario de una biblioteca escolar y ponerla a disposición del público puede contribuir a mejorar este déficit. Sin embargo, la implicación de la administración local en el desarrollo de las bibliotecas escolares no es una práctica común. Cuando así sucede, la biblioteca escolar se beneficia de su implicación en el sistema local de bibliotecas (Miret, Baró, Mañá, Vellosillo y Montero 2010).

A todo ello se une la amenaza que supone el recelo con que la integración bibliotecaria se ha visto hasta el momento por todos los ámbitos implicados y su planeamiento con el único objetivo, erróneo, de ahorro, especialmente en momentos de recesión (Mañá Terré et al., 2007). También se observa cierto resquemor a que desaparezca la biblioteca escolar, sin embargo, la propia filosofía del modelo *joint use* indica que su materialización nunca debe suponer la desaparición o la negación de una tipología concreta de biblioteca (pública o escolar), ya que cada una tiene una misión irremplazable. Para ello, es imprescindible asegurar el respeto por los objetivos específicos de cada biblioteca (pública y escolar) y el establecimiento de las condiciones que garanticen la continuidad del proyecto más allá de las buenas intenciones y la voluntad de las personas que en un momento determinado tengan capacidad de decisión como son los directores de los centros educativos y los responsables de la política bibliotecaria municipal (Torres Mora, 2009).

Otra debilidad fundamental que se da en España es el perfil profesional que debe reunir la persona encargada de gestionar este tipo de bibliotecas y el debate sobre si debe ser un bibliotecario o profesor. En Australia, por ejemplo, el problema se resolvió con la figura del *teacher librarian* poseedor de una doble cualificación como bibliotecario y maestro y cuya su misión no es organizar y ordenar la biblioteca sino prestar apoyo al resto del profesorado para desarrollar el currículo escolar de los estudiantes y la ALFIN, así como las necesidades informativas y lectoras del resto de la población (Marzal García-Quismondo et al., 2010). La contratación y manutención de estos *teacher librarians* no es responsabilidad de los municipios, sino de los centros educativos a través de los departamentos de educación estatales.

A continuación se analizan tres factores que aún hoy condicionan o dificultan el desarrollo del modelo de biblioteca integrada en España.

3.3.1. EL TRADICIONAL DÉFICIT DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

En muchos países, la biblioteca pública nació con una función educativa para los no escolarizados. No fue el caso de España donde surgió para custodiar los libros eclesiásticos tras la desamortización y esa diferencia de origen marcó su devenir. A raíz del cambio de sistema político, España sufrió una transformación social, cultural y económica que le acercó a otros países europeos. En el panorama bibliotecario destaca el crecimiento de las bibliotecas públicas y universitarias que han procurado organizarse en redes y beneficiarse del trabajo cooperativo para mejorar sus servicios, pero no ha sucedido lo mismo con su “hermana menor” la biblioteca escolar (Camacho Espinosa, 2004). Desde mediados de los años ochenta existe en España una sensibilidad especial entorno a la biblioteca escolar y sus deficiencias estructurales, sin embargo nunca ha llegado a producirse un desarrollo real, serio y planificado de la misma (Sánchez Sánchez, 2012).

El tratamiento histórico de las bibliotecas escolares en España ha sido abordado ampliamente por diferentes autores (Baró Llambias y Mañá Terré 1996) (González Castrillo, 2001), (Castán Lanaspá, 2002), (Coronas, 2002), (Camacho Espinosa, 2004). Durante mucho tiempo, la biblioteca escolar en los centros de primaria, iniciación profesional y secundaria se ha concebido como un servicio opcional y complementario a las tareas docentes, limitándose a ofrecer una pequeña colección de libros más o menos organizada en el mejor de los casos, ya que en otros, si había biblioteca, quedaba relegada a ser un almacén de los libros sin uso o era ocupada por otros servicios (Gómez Hernández, 2002). Las causas fundamentales de este déficit según la inmensa mayoría de los autores se encuentra en la carencia de directrices en política educativa, institucionales y jurídicas, y en la falta de claridad en lo relativo a las competencias sobre bibliotecas escolares.

Otra de las razones que se achacan es la reducida atención prestada a las prácticas de cooperación bibliotecaria realizadas hasta la fecha, a pesar de que desde diversos frentes y encuentros profesionales se ha insistido en la necesidad de intercambiar experiencias y generar programas cooperativos entre bibliotecas escolares y

bibliotecas públicas, tal y como sucede en otros países del mundo. En España ha habido diversos intentos para impulsar el uso de las bibliotecas escolares, realizándose estudios parciales sobre su situación en las comunidades autónomas y a escala nacional. El último de ellos, en el que participaron más de 16.000 alumnos, 400 colegios y 3.800 profesores de todas las comunidades autónomas, ubica a las bibliotecas españolas entre las peores de Europa, ya que no están bien dotadas y el uso por parte de profesores y estudiantes es insuficiente (Marchesi et al., 2005). Esta afirmación se fundamenta en los indicadores que establecen la IFLA y la UNESCO y que muestran como en nuestro país, por ejemplo, sólo el 28% de las bibliotecas escolares tiene más de 10 documentos por alumno, el 67% de las instalaciones no cuenta con revistas, el 8,7% carece de tecnología moderna, y el 46% de los niños de primaria aseguran que nunca usan la biblioteca en horario de clase, mientras que en secundaria el porcentaje es aún mayor (55,8%).

En Europa los países pioneros en establecer la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros de enseñanza fueron Noruega (1947) y Francia, donde en 1984 se definieron las funciones de la *Bibliothèque-Centre de Documentation* (en adelante BCD) de las escuelas primarias en el marco de un programa experimental regional y en 1989 se consolidó la existencia del *Centre de documentation et Information* (en adelante CDI) en todos los centros de Educación Secundaria con la creación de una oposición para el puesto de profesor documentalista. En países como Polonia, Dinamarca, Islandia, Hungría, Letonia, Lituania, Noruega y Eslovaquia, las disposiciones normativas que regulan el que la biblioteca escolar sea un servicio obligatorio en los centros de enseñanza aparecieron en los años noventa.

Esto significó que en España, como en el resto de estados que tenían la necesidad de definir, consensuar y desarrollar su propio modelo de biblioteca escolar (Castán Lanasa, 2002), se presentaban dos opciones: el arquetipo noruego (ya esbozado en otros países nórdicos) o el francés. En España por proximidad geográfica y ante la carencia de bibliotecas escolares se tomó como referente el modelo de Francia, de igual modo a cómo había sucedido con las bibliotecas públicas. Si bien es cierto que

nunca se dio una directriz específica para seguir el modelo de biblioteca escolar gallo u otro distinto, algunas publicaciones y programas apuntaron hacia la tendencia francesa. En 1989 Francisco Javier Bernal presentó en Madrid la revista *Educación y Biblioteca*, con el firme propósito de acabar con la incomprensible marginación educativa de las bibliotecas y poniendo en marcha el programa titulado Biblioteca-Centro de Documentación Escolar, que era la misma denominación aplicada por las bibliotecas de los centros de educación franceses cinco años antes. Otro indicio lo encontramos entre 1993 y 1995, periodo en el que llevó a cabo el Programa experimental para la Promoción de las Bibliotecas Escolares-Centros de Documentación, entre el Ayuntamiento de Salamanca y la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. Esta iniciativa contó con la participación de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez que, desde sus inicios en 1985, ha mantenido una estrecha relación con el entorno escolar, con el objetivo de establecer puentes de diálogo entre la biblioteca pública y la escuela y desde el convencimiento de la necesidad de abordar de manera conjunta y coordinada las acciones formativas y de promoción de la lectura (Cencerrado, 1999).

Esta elección supuso un alejamiento de la estela de los países nórdicos y una apuesta por el modelo de biblioteca escolar de Francia que pese a contar con un elevado número de instalaciones bien dotadas y bibliotecarios especializados, no ha sido capaz de alcanzar el desarrollo previsto. Según Marzal y Cuevas la propuesta francesa aludía a un tipo de biblioteca escolar muy diferente al tradicional, tanto en su estructura como en su funcionamiento. La BCD o CDI ocupa un lugar central en el proyecto curricular, acogiendo diferentes tipos de actividades para su dinamización, tratando de liberar a la lectura de su estatus de actividad puramente escolar para otorgarle su verdadero papel social, al mismo tiempo que se recupera la idea fundamental del niño como protagonista de sus propios aprendizajes. Este intento de modificar el conjunto de las relaciones pedagógicas ha supuesto un paso importantísimo en la evolución de las bibliotecas escolares hacia la sociedad del conocimiento, pero al pretender que su estructura sea auto gestionada por los usuarios (alumnos y profesores), se soslaya la función del bibliotecario documentalista (Marzal García-Quismondo y Cuevas Cerveró

2007). De hecho, existen algunas encuestas realizadas por los alumnos en las que se valora la función de los profesores documentalistas en los CDI franceses, sin embargo dentro del ámbito docente aún no se ha reconocido plenamente su figura, siendo considerados como especialistas y proveedores de información pero no como copartícipes pedagógicos de pleno derecho (Tilbian, 2005).

Por el contrario, el modelo de biblioteca escolar alcanzado en Noruega y el resto de países nórdicos se aproxima al concepto ideal de biblioteca escolar integrada plenamente en el centro educativo, esbozado en nuestro país en el I Encuentro Nacional sobre Bibliotecas Escolares y adaptada a los nuevos entornos tecnológicos y a las necesidades de los usuarios. En las conclusiones adoptadas en este evento celebrado en marzo de 1997 en Madrid y organizado por el Ministerio de Educación y Cultura y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez se indica que la biblioteca escolar debe estar integrada de forma estable en el organigrama de los centros, y disponer del espacio, el personal y en general de todos los recursos necesarios para el cumplimiento de sus funciones, así como en el proyecto educativo y curricular de los centros, fomentando métodos activos de enseñanza y aprendizaje, y especialmente la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje.

A falta de políticas efectivas, el desarrollo de la biblioteca escolar está siendo impulsado por los docentes y el escaso sector bibliotecario especializado que, con una gran generosidad y vitalidad, generan una amplia gama de actuaciones en diferentes sectores, asociacionismo, acciones reivindicativas e interés por los encuentros profesionales y por la formación, que ha dado lugar a que se esté produciendo una reformulación teórica del modelo de biblioteca escolar tradicional (M. Marzal et al., 2004). La colaboración debe contemplarse como una ayuda para la organización de una biblioteca escolar viva porque cuanto más y mejor se desarrollen las bibliotecas escolares, mejor se utilizarán las públicas (García Moreno y González Díaz de Garayo 1999).

3.3.2. LA AMBIGÜEDAD DEL TÉRMINO

Como se puede apreciar existe una falta de consenso y una para referirse a esta fórmula de cooperación lo que supone un obstáculo para su difusión. En la literatura profesional internacional, junto al concepto de *joint use library*, se utilizan diferentes términos como: *combined libraries*, *combi-libraries*, *dual use libraries*, *comanaged libraries*, *combining libraries*, *cooperative libraries*, *common libraries*, *school-community libraries*, *schoolhoused public libraries*, *multi-user library* o *multi-purpose library* o *dual-purpose library*. En castellano se ha usado la denominación biblioteca mixta, biblioteca polivalente, biblioteca de barrio, biblioteca escolar pública y sobre todo, biblioteca de doble uso.

Un estudio realizado en 2008 planteaba que esta última denominación no era acertada ya que no se correspondía con ninguna de las traducciones de los términos empleados en inglés u otros idiomas¹⁶ y porque desde la década de los 90 la integración de bibliotecas incluye más de dos unidades de información. Aprovechando que el concepto aún no estaba muy arraigado en España, se realizó un análisis bibliométrico para verificar cuales eran los términos más utilizados en la literatura científica y profesional internacional y así adoptar el adecuado en castellano (Parra Valero, 2008).

El procedimiento empleado se basó en el Practical Teaching Method desarrollado por el Laboratorio de Estudios Métricos de Información (LEMI) de la Universidad Carlos III de Madrid y que desde el año 1996 se utiliza como parte del currículo de los alumnos de biblioteconomía y documentación (Sanz Casado, Suarez Balseiro, García Zorita, Martín Moreno y Lascurain Sánchez 2002). Para ello se analizaron todas las referencias encontradas en tres bases de datos: *Social Science Citation Index* (en adelante SSCI), *Library and Information Science Abstracts* (en adelante LISA) y *Library, Information Science & Technology Abstracts* (en adelante LISTA). El SSCI sigue siendo el medio donde cualquier autor de la comunidad científica aspira a publicar y la cobertura geográfica de LISA alcanza a 68 países y en ella encontramos el mayor número de artículos de revista relacionadas con el tema. Por último, la base de datos LISTA,

¹⁶ Por ejemplo, *Bibliotecas de Uso Partilhado ou Biblioteca Escolar da Comunidade*, en portugués.

producida por EBSCO, resulta interesante porque a diferencia de las anteriores, recoge monografías, actas y además, discrimina entre revistas y publicaciones académicas. La estrategia de búsqueda se ha aplicado a los campos título y tema o descriptor. No obstante, dado el carácter genérico de las palabras empleadas para referirse a esta forma de cooperación entre bibliotecas, se comprobó la pertinencia de todos los documentos encontrados, bien a través del resumen o acudiendo al texto completo. Los términos objeto de estudio fueron los siguientes:

- *Joint use libraries*
- *Dual use libraries*
- *Combined libraries o combi-libraries*
- *Common libraries*
- *School-community libraries*
- *School-housed public libraries*

Por otro lado, con el propósito de comprobar la difusión en España del modelo *joint use library*, se realizaron las mismas búsquedas en la base de datos ISOC-Biblioteconomía del CSIC y en algunos catálogos (Biblioteca Nacional, REBIUN y Bibliotecas Públicas del Estado). En cuanto a los resultados, se aprecia que el número de documentos recuperados en las tres bases de datos a través del término *joint use libraries* fue muy superior a los demás.

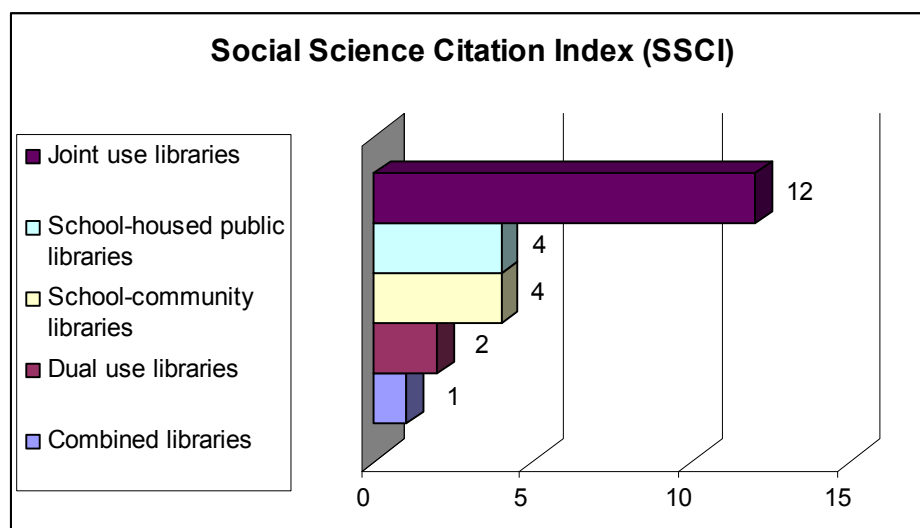


Figura 3.4. Análisis realizado sobre la base de datos SSCI del Web of Science¹⁷

¹⁷ Fuente: Parra Valero (2008).

En LISA observamos que la segunda forma más empleada para referirse a esta forma de cooperación entre unidades de información es *dual use* con 33 artículos. Sin embargo, el 90'9% de los mismos corresponde a publicaciones comprendidas en el periodo 1973-1979. Otro dato que parece confirmar la pérdida de protagonismo de la denominación *dual use*, es el hecho de que hasta los propios autores como Sarah McNicol que antes usaban esta terminología en sus publicaciones, finalmente se han decantado por la opción de biblioteca integrada.

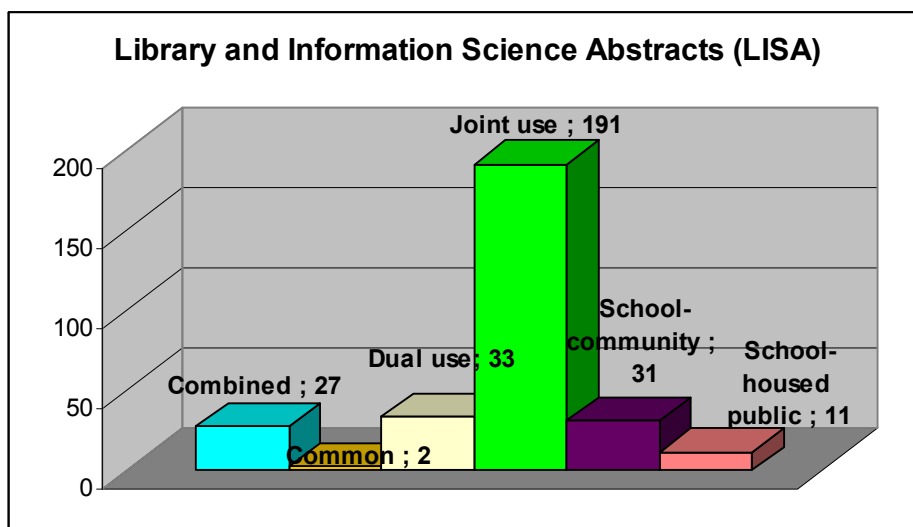


Figura 3.5. Análisis realizado sobre la base de datos LISA¹⁸

Las publicaciones académicas son el tipo documental más utilizado para difundir trabajos relacionados con el tema, según los datos recogidos en LISTA donde se mantenía la misma inercia que en las fuentes anteriores: *joint use library*, (58 documentos), *school-community library* (9), *school-housed public library* (6) y *dual use* y *combined library* (5).

¹⁸ Fuente: Parra Valero (2008).

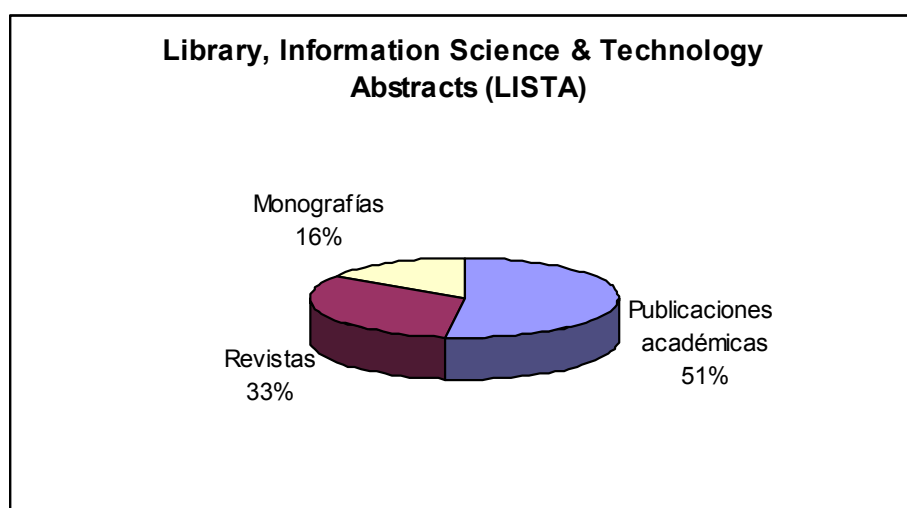


Figura 3.6. Análisis realizado en la base de datos LISTA¹⁹

Por último, al aplicar los mismos elementos de búsqueda en catálogos españoles, sólo se han encontrado cuatro referencias bibliográficas: dos bajo el título *joint use* y otros dos bajo la denominación *dual use*, lo que pone de manifiesto la escasa penetración en nuestro país de este modelo de biblioteca.

Por este motivo, aprovechando que esta forma de cooperación aún no está arraigada en España, se propone el uso del término biblioteca integrada en lugar de bibliotecas de doble uso, ya que se corresponde con la denominación más utilizada a nivel internacional y cuenta con el refrendo de autores como Alan Lindsey Bundy y Sarah McNicol. Además de proponer el término biblioteca integrada en lugar de biblioteca de doble uso, este estudio anunciaba la creación de un Observatorio de Bibliotecas Integradas²⁰ con el fin de analizar este fenómeno y establecer un canal de discusión y debate que recogiera cualquier aspecto relacionado con esta forma de cooperación bibliotecaria.

¹⁹ Fuente: Parra Valero (2008).

²⁰ Presentado el 24 de septiembre de 2008 en el IV Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas celebrado en A Coruña y disponible en: <http://www.obintegradas.info>.



Figura 3.7. Página de inicio de la web del Observatorio de Bibliotecas Integradas

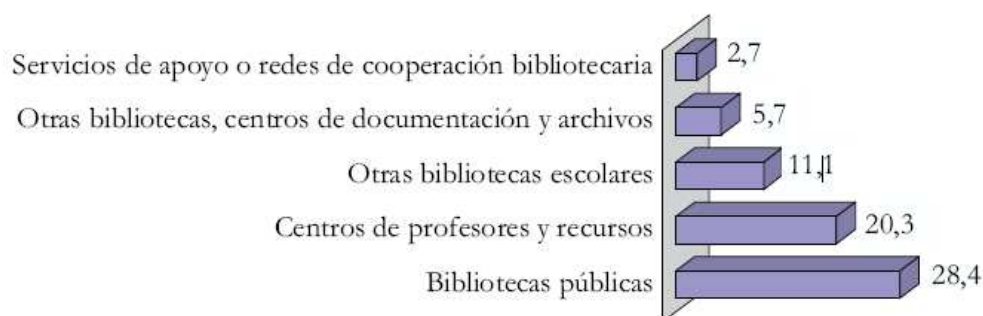
3.3.3. EL ESCASO TRATAMIENTO EN EL MARCO LEGISLATIVO

Otra de las principales debilidades que dificultan la difusión y el desarrollo de bibliotecas integradas en España es el hecho de que apenas existen alusiones específicas en las leyes bibliotecarias estatales y autonómicas que posibiliten la creación de este tipo de bibliotecas. Por otra parte, también se echa en falta, por parte de las instituciones competentes o desde las asociaciones profesionales, la elaboración de documentos normativos, estándares, pautas, recomendaciones y documentos que puedan ser útiles a la hora de plantear un proyecto de biblioteca integrada (Marzal García-Quismondo et al., 2011).

Entre junio de 2004 y septiembre de 2005 se realizó un estudio sobre las bibliotecas escolares en España publicado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y dirigido por Álvaro Marchesi e Inés Mirat. Entre las novedades aportadas, destacaba el desglose de los datos y resultados por Comunidades Autónomas y un estudio de campo en el que se presentaban los principales resultados de acuerdo a siete dimensiones objeto de evaluación:

- La biblioteca en el centro.
- Equipamiento, instalaciones y tecnologías.
- Colección.
- Personal.
- Gestión y funcionamiento.
- Usos y usuarios.
- Valoraciones.

La cooperación de la biblioteca escolar con otras bibliotecas se trató de forma breve y quedó recogida como un elemento más del apartado Gestión y funcionamiento, resultando que el nivel de relación de las bibliotecas escolares con otros centros bibliotecarios era bajo o muy bajo, según los aspectos estudiados, y menor aún si se tiene en cuenta que el 54,4% de los responsables no contestaron a la pregunta (Marchesi et al., 2005). Como se puede apreciar en el gráfico inferior, cuando existe alguna relación se establece fundamentalmente con las bibliotecas municipales del entorno. Por el contrario, es prácticamente nula con los servicios de apoyo o redes de cooperación bibliotecaria.



*Figura 3.8. Organizaciones y entidades con quien colabora la biblioteca escolar (% de centros)*²¹

Lo mismo sucede con el tratamiento de la cooperación bibliotecaria en el marco legal, recogida en la segunda parte del estudio. Tomando como punto de partida la misma estructura empleada en esta investigación y con el fin de analizar con mayor profundidad el tema, a continuación se presenta una revisión actualizada y ampliada

²¹ Fuente: Marchesi et al., 2005

de las principales disposiciones legales de nuestro país en materia de cooperación entre bibliotecas públicas y educativas.

3.3.3.1. DISPOSICIONES NORMATIVAS DE CARÁCTER ESTATAL

A mediados del siglo XX, el artículo 45 de la *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945*, señaló que podían organizarse en la escuela aquellas instituciones que tuvieran la finalidad de constituir bibliotecas infantiles con auxilio obligatorio del estado y de las corporaciones locales en el suministro de los libros necesarios, y del servicio de biblioteca circulante. Más tarde, la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, introduce abiertamente el término cooperación, al indicar en su artículo 12.3 que las bibliotecas, museos y archivos y otras instituciones científicas y culturales cooperarán al logro de los objetivos del sistema educativo.

El desarrollo del título VII de la *Ley Patrimonio Histórico Español* (1985) dio lugar al *Real Decreto 582/1989 por el que se aprueba el Reglamento de Bibliotecas Públicas del Estado y del Sistema Español de Bibliotecas* en el que se excluye de forma explícita las bibliotecas escolares (artículo 22). Poco después, las expectativas generadas en torno a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) tampoco se cumplieron, quedando el funcionamiento de las bibliotecas escolares a la disposición voluntaria de los profesores de primaria y secundaria.

La evolución de las bibliotecas escolares en España ha ido paralela a la de la enseñanza y a pesar de algunos intentos puntuales, ha carecido de un marco legal específico hasta hace bien poco. Tras años de larga espera, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* en su artículo 113 recogió la obligación de que en los centros escolares públicos exista una biblioteca escolar, pudiendo llegar a acuerdos con los municipios para el uso de las bibliotecas públicas con estas finalidades. Un año más tarde, apareció la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas* que en su artículo 3.3 señala que el gobierno apoyará e incentivará la apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad de ciudadanos e su entorno.

Por otro lado, esta ley indica en su artículo 14.2 indica que el Sistema Español de Bibliotecas está formado por el Ministerio de Cultura, la Biblioteca Nacional y el resto de las bibliotecas de titularidad estatal, el Consejo de Cooperación Bibliotecaria y los sistemas bibliotecarios autonómicos, provinciales y locales, por lo que se sobreentiende que sólo aquellas comunidades autónomas que reconocen a las bibliotecas escolares como un elemento más, gozan de esta consideración. No obstante, la situación queda aún pendiente de resolver, ya que como señala la disposición transitoria única, algunas normas, entre las que se encuentra el *Real Decreto 582/1989, de 19 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Bibliotecas Públicas del Estado y del Sistema Español de Bibliotecas*, mantendrán su vigencia, en tanto no se adopte la correspondiente normativa de desarrollo.

3.3.3.2. DISPOSICIONES AUTONÓMICAS

Con el restablecimiento de la democracia en 1978 se instauró la organización del estado español en autonomías. La primera en contar con una ley de bibliotecas fue Cataluña en 1981. Después llegaron las leyes de Andalucía (1983), Comunidad Valenciana (1986), Aragón (1986), Castilla-La Mancha (1989), Madrid (1989), Galicia (1989) y Castilla y León (1989). En los años noventa fue el turno de Murcia (1990), La Rioja (1990) y Extremadura (1997) mientras que Cataluña promulgó su segunda ley (1993). En el siglo actual, Cantabria (2001), Navarra (2002), Islas Baleares (2006), País Vasco (2007) y nuevamente Andalucía (2003) y Castilla-La Mancha (2011), aprobaron las leyes que regulan sus sistemas bibliotecarios, por lo que únicamente Canarias y Asturias siguen sin disponer de una ley específica. En el caso de Asturias existe un texto legislativo pero sin rango de ley. Todas las leyes, a pesar de la diferencia de estructura y de tono, presentan muchas similitudes de contenido: exposición de motivos, ámbito de aplicación de la ley, definición de biblioteca pública, servicios que presta, articulación del sistema bibliotecario, reglamentación, medios personales y presupuestarios y disposiciones transitorias para la aplicación de las leyes (Mañá Terré y Mayol Fernández, 2001)

Las estructuras de los sistemas de bibliotecas de las comunidades autónomas han seguido las pautas seguidas en las dos décadas anteriores. Por un lado, los gobiernos autonómicos han definido la política bibliotecaria a través de una estructura técnico-administrativa de gestión y una estructura consultiva. Por otro lado, se encuentran las bibliotecas ubicadas en un sistema piramidal compuesta por: una biblioteca central que actúa como biblioteca cabecera del sistema (en las comunidades autónomas multiprovinciales se establece una biblioteca por provincia, salvo en Cataluña que es por comarcas); las bibliotecas públicas (municipales y del estado) y los diferentes subsistemas de bibliotecas escolares, universitarias, de las administraciones u otras que se pudieran integrar por convenio (Hernández, 2008). La nueva organización creada y la transferencia de las competencias ofrecieron la planificación de un nuevo sistema bibliotecario del país, pero la mayoría de las comunidades autónomas que asumieron las competencias sobre bibliotecas entre 1983 y 1984 posteriormente promulgaron legislación propia de diverso rango sobre bibliotecas y crearon un sistema bibliotecario propio sin preocuparse de la coordinación con el resto del país, originando desigualdades tanto en el tipo de organización establecida para las bibliotecas como en el rango de normas que las desarrollan (Menéndez Seoane, 2007).

En las últimas normativas de los sistemas de lectura pública autonómicos, la mención de las bibliotecas escolares como parte del sistema autonómico de bibliotecas queda recogida pero sin contemplar su regulación y normalización. Aquellas comunidades autónomas que no lo hicieron en sus leyes de bibliotecas, lo han hecho sobre la marcha a través de acuerdos, decretos, órdenes y planes. Por tanto, en líneas generales se puede considerar que aunque las leyes autonómicas expresan la necesidad de establecer programas de cooperación entre las bibliotecas dependientes de las distintas administraciones y entidades privadas, la incorporación efectiva de las bibliotecas educativas (escolares y universitarias) a los sistemas bibliotecarios regionales apenas se contempla. A continuación se analiza el tratamiento de la cooperación entre bibliotecas públicas y educativas desde el punto de vista legislativo en las 17 comunidades autónomas:

Andalucía

La Ley 8/1983, de 3 de noviembre, de Bibliotecas de Andalucía, publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (en adelante BOJA) del 8 de noviembre de 1983, recoge en un par de ocasiones el término cooperación interbibliotecaria pero no existe referencia alguna sobre la regulación de las bibliotecas escolares. Tres años después, apareció en el BOJA de 14 de junio de 1986, el *Decreto 95/1986, de 20 de mayo, por el que se desarrolla el sistema bibliotecario de Andalucía*, contemplando en su artículo nº 5 que el Centro Andaluz de Lectura coordinará los diversos centros bibliotecarios para favorecer la cooperación entre los mismos, lograr la plena eficacia en la prestación del servicio de lectura pública y posibilitar con ello el acceso a los fondos culturales. Se hace especial hincapié en la cooperación entre los Centros Provinciales Coordinadores de Bibliotecas y las Bibliotecas Públicas del Estado de cada provincia, para conseguir una deseable comunicación interbibliotecaria, por lo que las bibliotecas educativas siguieron al margen.

A finales del siglo XX, en la disposición adicional segunda del *Decreto 230/1999, de 15 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Sistema Bibliotecario de Andalucía* (BOJA, de 30 de diciembre de 1999), se anticipa que la participación de las bibliotecas universitarias y escolares en la Red de Lectura Pública, así como la colaboración de los servicios municipales con los centros educativos, se regulará mediante orden conjunta de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Cultura.

Un año después, un informe del Defensor del Pueblo Andaluz, titulado *Bibliotecas públicas municipales: el derecho de todos a acceder a la cultura*, recogió la falta de actuación de la Consejería de Educación y Ciencia en materia de bibliotecas escolares (escaso horario de apertura, fondos insuficientes e inadecuados, mala preparación y formación de los responsables de los servicios), lo que llevaba a los alumnos a hacer un uso masivo de las bibliotecas públicas, como había sucedido tradicionalmente en España.

La situación en Andalucía cambió con la nueva *Ley 16/2003, de 22 de diciembre, del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación* (publicada en el BOJA, de

31 de diciembre de 2003). En su artículo 9 indica que las bibliotecas escolares, sin perjuicio de su función como centro de recursos para la comunidad escolar, cooperarán con la biblioteca o bibliotecas públicas del área geográfica correspondiente en la formación de los alumnos en los hábitos lectores y en las técnicas de acceso a la información, pudiendo celebrar convenios con los municipios con el fin de que el uso y disfrute de sus recursos pueda extenderse al resto de los ciudadanos. El artículo 10 recoge que las bibliotecas universitarias y sus centros de documentación, así como las bibliotecas escolares forman parte del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación, y el artículo 34 las incluye en el Plan de Servicios Bibliotecarios de Andalucía.

El 23 de enero de 2007 la Consejería de Educación puso en marcha el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares (en adelante, Plan LyB) en los Centros Educativos Públicos de Andalucía, aprobado mediante acuerdo de Consejo de Gobierno (BOJA, de 8 de febrero de 2007) y dirigido a los centros docentes andaluces de titularidad pública de educación infantil y primaria y educación secundaria, con el propósito de impulsar una serie de medidas que faciliten a niños y jóvenes el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales e incorporen el uso regular de la biblioteca escolar como recurso de apoyo para el aprendizaje permanente. Asimismo, en consonancia con otros planes y programas de la Consejería de Educación, la biblioteca escolar puede poner a disposición de la comunidad educativa sus servicios (acceso a Internet, consulta en sala, préstamos, etc.) y apoyar determinados programas (actividades como talleres de escritura, grupos de lectura, educación en información, etc.) en horario no lectivo y de libre acceso, buscando la colaboración con los ayuntamientos, bibliotecas públicas y entidades. Este acuerdo recoge que si bien las acciones principales del proyecto lector se circunscriben al ámbito del aula, las interacciones entre los miembros de la comunidad contribuyen sobremanera a favorecer el ambiente lector del centro, por lo que los proyectos lectores han de contemplar e integrar actividades que potencien la utilización de los recursos disponibles en el centro y en las bibliotecas públicas.

Por otro lado, el Plan LyB indica que los centros pertenecientes a la Red Andaluza de Bibliotecas Escolares se integrarán en el Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación, estableciendo la cooperación entre bibliotecas escolares, bibliotecas públicas y otros recursos en el ámbito de los municipios. En el apartado referente al horario se resalta la necesidad de que la biblioteca escolar sea un espacio abierto a la comunidad y que continúe con su labor educadora más allá de la jornada lectiva, dejando abierta la posibilidad de que otras instituciones, en corresponsabilidad, se impliquen para obtener una óptima utilización del recurso. La cooperación bibliotecaria no se reduce únicamente a las bibliotecas públicas. Entre las medidas relacionadas con la puesta en marcha de la Biblioteca Virtual Escolar de Andalucía, la Consejería de Educación podrá desarrollar convenios con universidades e instituciones formativas públicas y privadas con objeto de incorporar diferentes bases de datos de interés.

Por último, resaltar el Plan Provincial para el Desarrollo de las Bibliotecas Escolares de Málaga, iniciado en el año 2000 con el fin de transformar la biblioteca escolar en CREA, mejorar su uso e integrarla en el currículo. Para ello se incide en la importancia que poseen las corporaciones locales en la dinamización de la biblioteca escolar y bajo la coordinación de José García Guerrero, se han establecido documentos de interés, como, por ejemplo, un modelo de acuerdo de colaboración entre los ayuntamientos y los centros educativos interesados en la apertura en horario extraescolar de las bibliotecas escolares.

Aragón

La *Ley 8/1986, de 19 de diciembre, de bibliotecas de Aragón*ⁱ publicada en el Boletín Oficial de Aragón (en adelante, BOA) el 26 de diciembre de 1986 no articula la cooperación entre bibliotecas de distinto tipo ni la presencia de bibliotecas de centros de enseñanza en el sistema bibliotecario. La misma tendencia se mostró con la *Orden de 8 de marzo de 1996, del Departamento de Educación y Cultura, por la que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento y Régimen Interno de las Bibliotecas Públicas de Aragón* (BOA, de 22 de marzo de 1996).

Las disposiciones surgidas en los últimos años muestran una mayor presencia de la cooperación entre bibliotecas públicas y educativas. Una prueba son las distintas órdenes que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón convocan para la realización de proyectos de mejora de las bibliotecas escolares en centros docentes públicos no universitarios. Uno de los objetivos de esta acción es la puesta en marcha de actividades de la biblioteca escolar que faciliten la implicación del entorno escolar en las actividades culturales del centro y fomenten el hábito lector así como las interacciones necesarias con las bibliotecas públicas.

En 2002 se inicia el Plan de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura y Escritura del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. En la convocatoria para el curso 2008-2009 se recogen algunas de las posibles acciones de colaboración de cualquier centro educativo con su biblioteca pública y viceversa. Un año después, a través de la *Orden de 12 de junio de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte por la que se convoca el programa de mejora de bibliotecas escolares y fomento de la lectura y la escritura en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón durante el curso 2009-10*, (BOA, de 13 de julio de 2009) se aprecia que una de las cinco líneas fundamentales en las que se apoya es precisamente la interacción con la biblioteca pública, estableciéndose como criterio de selección para los centros participantes el nivel de coordinación y colaboración entre las bibliotecas públicas de la zona y la escolar.

Asturias

En Asturias el *Decreto 65/1986, de 15 de mayo, por el que se establecen las normas generales de actuación del Principado de Asturias para la promoción y coordinación de Servicios Bibliotecarios* fue publicado en el Boletín Oficial del Principado de Asturias el 19 de junio de 1986. Al margen del texto, en el que no aparece ninguna referencia a los servicios de bibliotecas escolares, existen acciones como el Plan de actuación para el desarrollo de las bibliotecas escolares de Asturias, enmarcado en el programa Asturias espacio educativo de la Consejería de Educación y Ciencia, y entre cuyos objetivos figuran: definir un modelo de biblioteca escolar para Asturias y propiciar el

desarrollo de convenios con otras instituciones para el establecimiento de actuaciones conjuntas que completen y mejoren el plan.

En abril de 2014 la consejera de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias anunció que la elaboración de un primer borrador de la futura ley de bibliotecas que girará en torno a dos ejes esenciales: el fomento de la lectura y el sistema bibliotecario de Asturias en el que se prevé la inclusión de las bibliotecas escolares.

Baleares

La *Ley 19/2006, de 23 de noviembre, del sistema Bibliotecario de las Islas Baleares* (Boletín Oficial de las Islas Baleares, 30 de noviembre de 2006), incluye en su artículo 8 tanto a las bibliotecas universitarias, como a las bibliotecas de los centros de enseñanza no universitaria. Estas últimas, dependientes de la consejería del gobierno balear competente en materia de educación, deben contar con instalaciones, fondos, personal y equipamiento adecuados para atender las necesidades, pudiéndose establecer convenios con los consejos insulares, los ayuntamientos, las instituciones y las entidades para complementar los servicios bibliotecarios de la localidad, como indica el artículo 10.6:

“Excepcionalmente, previo informe preceptivo y vinculante de la comisión técnica correspondiente y con resolución del Consejo de Bibliotecas de las Islas Baleares, las bibliotecas escolares podrán compartir local y servicios de biblioteca con otras bibliotecas públicas mediante los convenios oportunos”.

En cuanto a las bibliotecas universitarias se permite la creación de convenios con los consejos insulares, los ayuntamientos u otras instituciones públicas o privadas para su gestión, así como el establecimiento de vínculos con otras bibliotecas y centros de documentación para alcanzar los máximos recursos informativos.

Canarias

No dispone de una ley específica y tampoco hay relación entre las bibliotecas escolares y el sistema autonómico, aunque, como en el caso asturiano, si se contemplan las típicas acciones de colaboración (formación de usuarios y préstamo de documentos) con las bibliotecas insulares dependientes de los cabildos de las islas. En el año 2010 se presentó un borrador de anteproyecto de la ley de bibliotecas de Canarias. El texto contemplaba hipotéticamente la cooperación entre las bibliotecas de los centros educativos con el resto de bibliotecas incluidas en el Sistema Bibliotecario de Canarias y se remitió a las partes interesadas para que presentaran alegaciones, pero el trámite quedó paralizado.

Cantabria

La *Ley 3/2001, de 25 de septiembre, de bibliotecas de Cantabria* (Boletín Oficial de Cantabria, 3 de octubre de 2001) en su artículo 7 estipula que las bibliotecas de los centros públicos escolares y universitarios integran el Sistema de Lectura Pública de Cantabria. En cuanto a la distribución de los servicios bibliotecarios el artículo 19.3 deja abierta la posibilidad de crear una biblioteca según el modelo *joint use*:

“Las localidades de más de mil quinientos habitantes deberán contar con una biblioteca pública con fondos locales y personal cualificado suficiente para proporcionar a los ciudadanos, al menos, los servicios mínimos que se detallan en el apartado 2 del artículo 18 de la presente Ley. A estos efectos, y mediante los correspondientes convenios, podrán prestarse estos servicios a través de las bibliotecas escolares”.

A finales del siglo XX, con el fin de rentabilizar las infraestructuras e inversiones en materia bibliotecaria, la Biblioteca Central de Cantabria diseñó un plan de cooperación con las bibliotecas escolares para su utilización conjunta como bibliotecas de centros educativos y bibliotecas públicas, tanto en zonas de baja densidad de población como en zonas urbanas, creándose incluso un grupo de trabajo de expertos de las Consejerías de Cultura y Deporte, y Educación y Juventud, pero la iniciativa no llegó a

desarrollarse. El objetivo era rentabilizar las infraestructuras e inversiones en materia bibliotecaria para garantizar el mejor servicio posible a los ciudadanos urbanas (Gutiérrez Rodríguez, 2000)

En 2007 la Consejería de Educación de Cantabria editó un documento marco²² en el que se recogieron las líneas generales propuestas para la mejora de la competencia lectora y el fomento del hábito lector en los centros educativos de la Comunidad Autónoma. La única referencia encontrada alusiva a la biblioteca pública fue que el claustro y el consejo escolar participen en la definición de tipo de relaciones que establece el centro educativo con la familia, la biblioteca pública y las instituciones y organizaciones.

Castilla y León

La *Ley 9/1989, de 30 de noviembre, de Bibliotecas de Castilla y León* publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León (en adelante, BOCYL), de 22 de diciembre de 1989, no menciona ni una sola vez a las bibliotecas escolares, quedando fuera del sistema bibliotecario regional. Lo que si se articula es la cooperación entre bibliotecas públicas y escolares, porque la legislación autonómica lo establece y, además, porque lo permiten las infraestructuras y los recursos de todo tipo con los que se cuentan.

Según el artículo 3 del *Decreto 263/1997, de 26 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los centros y servicios bibliotecarios integrados en el sistema de bibliotecas de Castilla y León* (BOCYL, 17 de septiembre de 1996), corresponde a las bibliotecas públicas el fomentar la colaboración con las bibliotecas de los centros escolares, participando activamente con los programas dirigidos a lograr este fin; así como aquellos relativos a la difusión de servicios y formación de usuarios (artículo 8) y el uso de materiales audiovisuales (artículo 15). Además el artículo 32 (Otras redes y planes de cooperación) contempla que las bibliotecas públicas colaborarán con otros centros bibliotecarios de la localidad y de la provincia a fin de conseguir el pleno

²² Disponible en:

http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/PLAN_LECTOR.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNikvc-WZcMiFvc [Consulta 04/01/16]

aprovechamiento de los recursos existentes y un mejor servicio a los ciudadanos, siendo prioritaria la cooperación con los centros docentes no universitarios para el desarrollo de las bibliotecas escolares.

El Plan de Lectura de Castilla y León 2006-2010, establecido por *Acuerdo 50/2006, de 11 de abril, de la Junta de Castilla y León* y publicado en el BOCYL de 19 de abril de 2006; recoge la conveniencia de que las biblioteca escolares colaboren con las bibliotecas pública para alcanzar el éxito en el empeño de convertir los niños lectores en jóvenes lectores y que los adultos lean con frecuencia. La cooperación entre ambas instituciones es más fructífera en aquellas poblaciones más pequeñas donde los recursos son más escasos. También es positiva la relación entre las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas de las capitales de provincia ya que cuentan con muchos más recursos.

A raíz de esta actuación, surgió el actual II Plan de Lectura de Castilla León (2013-2017), que orienta sus actividades y programas al fomento de la lectura, la educación y las tecnologías de la información y la comunicación. Esta labor se lleva a cabo entre las diversas bibliotecas de forma conjunta y coordinada a través de grupos donde se desarrollan dinámicas participativas que persiguen como objetivo conseguir hábitos lectores.

Castilla-La Mancha

Cuando se publicó la *Ley 1/1989 de Bibliotecas de Castilla-La Mancha* en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha (en adelante, DOCM) de 16 de mayo de 1989, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha carecía de competencias en educación, por lo que la relación entre la red de bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares, se redujo a la simple colaboración que otorga el artículo 4 que establece que todos los servicios bibliotecarios de titularidad o interés público, incluidos los centros de enseñanza e investigación, podrán establecer mecanismos de colaboración para conseguir un mayor rendimiento social y cultural de los recursos disponibles, de modo que se extienda el acceso a sus respectivos fondos para todos los ciudadanos.

Los principales avances regionales en este aspecto se han articulado en torno al Plan de Lectura 2005-2010, que se centra en dos ámbitos de actuación: bibliotecas públicas y centros escolares no universitarios. Uno de sus objetivos específicos consiste en fomentar y desarrollar la puesta en marcha de bibliotecas de doble uso y entre las medidas para su desarrollo se encuentran las siguientes:

- Medida 31. Impulsar la colaboración entre la biblioteca pública y la biblioteca escolar. La comunidad educativa (alumnos, profesores y padres), son usuarios reales o potenciales de la biblioteca pública. Se impulsará el establecimiento de vías de colaboración entre bibliotecas públicas y centros escolares, para un mejor aprovechamiento de los recursos y una más estrecha colaboración en el diseño de programas conjuntos de animación a la lectura para la población escolar para el apoyo mediante programas de formación de usuarios y de técnicas de animación lectora a profesores y asociaciones de padres de alumnos.
- Medida 32. Impulso a las bibliotecas de doble uso. La biblioteca de doble uso es un centro bibliotecario que, situado en el centro escolar, presta sus servicios a toda la comunidad. La puesta en funcionamiento de las bibliotecas de doble uso permitirá la optimización de los recursos materiales y humanos, ofreciendo un servicio de biblioteca pública desde la biblioteca escolar, un centro de recursos para el aprendizaje.

En el año 2005 la Consejería de Educación y Ciencia, procedió a la convocatoria, mediante la Orden de 28 de febrero (DOCM, 8 de marzo de 2005), de proyectos para la realización e implantación del citado Plan de Lectura en los centros docentes de titularidad pública de Castilla-La Mancha, que convierte a la biblioteca escolar en un centro organizado de recursos para el aprendizaje y en la que se especifican las competencias del bibliotecario.

A principios de 2009 la revista *Anaquele: Boletín de Libros, Archivos y Bibliotecas de Castilla-La Mancha*, anunció la aparición del primer borrador del anteproyecto de la ley de lectura y bibliotecas de Castilla-La Mancha, una antigua reivindicación que

pretendía dar respuesta a las necesidades de la sociedad regional del siglo XXI y que introduzca realidades tan importantes como la Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha y la Red de Bibliotecas Escolares, así como el fruto de la colaboración entre ambas, las denominadas bibliotecas de doble uso (Sánchez Sánchez, 2005). Dos años después, el 8 de marzo de 2011, se publicó en el DOCM la *Ley 3/2011, de 24 de febrero, de la Lectura y de las Bibliotecas de Castilla-La Mancha* que sustituía al anterior texto normativo de 1989. La nueva ley entiende la cooperación y coordinación como el fin principal del sistema de bibliotecas para conseguir la optimización de los recursos existentes. Entre sus aportaciones destaca el artículo 3 que define la biblioteca pública de doble uso como una:

“Institución de titularidad pública que ofrece colecciones y servicios bibliotecarios tanto de carácter público general, como de carácter escolar, compartiendo sus infraestructuras y recursos”

Asimismo los artículos 26 y 41.3 abordan la integración de las bibliotecas públicas de doble uso en la Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha y la colaboración de los municipios y las Consejerías competentes en materia de educación y bibliotecas en la gestión y financiación de este tipo de instalaciones.

Cataluña

El 29 de marzo de 1993 se publicó en el Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña (en adelante, DOCG), la *Ley 4/1993, de 18 de marzo, del sistema bibliotecario de Cataluña* que modificaba la anterior del año 1981 y que se convertía en la primera ley de bibliotecas de nuestro país en incorporar las bibliotecas universitarias y las de centros de enseñanza no universitaria a un sistema bibliotecario, según establece el artículo 5. Además, el artículo 44 indica que en los centros de enseñanza no universitaria se establecerá una biblioteca escolar en colaboración con el sistema de lectura pública y que las normas específicas sobre la organización, actividad y financiación de las bibliotecas de los centros públicos de enseñanza no universitarios se fijarán por reglamento, que aún no se ha publicado.

El *Decreto 124/1999, de 4 de mayo, sobre los servicios y el personal de lectura pública de Cataluña* (DOGC, de 10 de mayo de 1999), en su artículo 3.2 indica que son funciones de las bibliotecas centrales comarcales la promoción de la cooperación entre las bibliotecas de su ámbito territorial.

En el curso 2004/2005, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña puso en marcha un programa de innovación educativa y de impulso de las bibliotecas escolares, según el cual todos los centros escolares catalanes dispondrían en un periodo de cinco años de una biblioteca “puntedu”, concebida como un espacio de recursos y de aprendizaje para alumnos y profesores, dotadas con las últimas tecnologías y con la intención de que en algunas poblaciones, estuvieran abiertas a todos los ciudadanos. En la *Orden EDU/113/2007, de 18 de abril, de convocatoria de concurso público para la selección de proyectos de innovación educativa del programa de Biblioteca Escolar "punedu" realizados por centros educativos públicos y privados concertados*, se indica que uno de los criterios específicos de valoración es la coordinación de la biblioteca escolar con las bibliotecas públicas del entorno.

Comunidad Valenciana

La *Ley 10/1986, de 30 de diciembre, de organización bibliotecaria de la Comunidad Valenciana* publicada en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (en adelante, DOGV), es de las pocas que dedican un apartado específico a las bibliotecas escolares. Su función básica será la de promocionar a los centros a los que sirven el material bibliográfico necesario para el cumplimiento de sus funciones pedagógicas, así como educar al alumno en el correcto manejo y utilización de sus fondos (Salaberría Lizarazu, 1997).

La definición del sistema bibliotecario valenciano fue corregida en la *Ley 4/1998, de 11 de junio, de la Generalitat Valenciana, del Patrimonio Cultural Valenciano* (DOGV, de 18 de junio de 1998) que en su artículo 81 indica que dicho sistema está formado por las bibliotecas pertenecientes a entidades públicas de la Comunidad Valenciana, así como aquellas otras de titularidad privada cuya integración se acuerde por resolución de la Consellería de Cultura y Educación. Esta definición modifica la *Ley 10/1986, de 30*

de diciembre, de organización bibliotecaria de la Comunidad Valenciana, sobre todo en lo que se refiere a las bibliotecas públicas creadas por la administración local, al no contemplar convenios que formalicen unas condiciones mínimas que garanticen el buen funcionamiento y eficacia del centro (Coloma, 2006).

El siguiente paso en el desarrollo y consolidación del Sistema Bibliotecario Valenciano se produjo con el *Decreto 119/2005, de 24 de junio, del Consell de la Generalitat, por el que se dictan normas para la creación de centros de lectura pública municipales en la Comunidad Valenciana*. La disposición transitoria única considera que los ayuntamientos que tengan suscritos los convenios de colaboración y creación para red bibliotecaria municipal, biblioteca pública municipal, agencia de lectura pública municipal o biblioteca escolar pública (unificación del servicio de biblioteca escolar y agencia de lectura pública en poblaciones pequeñas), según modelos de convenios aprobados en virtud de los acuerdos adoptados por el Consell de la Generalitat, de fecha 3 de junio y 9 de diciembre de 1997; tendrán un periodo máximo de tres años, a partir de la entrada en vigor del presente decreto, para adecuar los servicios bibliotecarios municipales a lo que este decreto dispone (personal técnico, superficie bibliotecaria y horario público) y firmar los nuevos convenios, cuyos modelos serán aprobados por acuerdo del Consell de la Generalitat. Sin embargo, debido a la imposibilidad material de acometer en dicho plazo los cambios necesarios, surgió el *Decreto 78/2008, de 30 de mayo, del Consell de la Generalitat*, por el que se amplió en dos años el plazo máximo para adecuar los servicios bibliotecarios a lo que dispone el *Decreto 119/2005* y firmar los nuevos convenios cuyos modelos fueron aprobados por acuerdos de 28 de abril y 28 de julio de 2006, del Consell. Por lo tanto, en espera de que se cumpla el plazo, las bibliotecas escolares públicas creadas en 1996 a través del programa *REDLIB-1*, siguen formando parte del Sistema Bibliotecario Valenciano, no existiendo ninguna referencia más en la legislación autonómica a la cooperación entre bibliotecas públicas y educativas.

Extremadura

La *Ley 6/1997, de 29 de mayo, de bibliotecas de Extremadura* publicada en el Diario Oficial de Extremadura del 28 de junio de 1997, señala en el artículo 9.5 que las

bibliotecas universitarias podrán coordinarse con el resto del sistema bibliotecario a través de la Biblioteca de Extremadura y que la Consejería de Cultura y Patrimonio promoverá la colaboración con las bibliotecas escolares. Sin embargo, disposiciones y documentos elaborados posteriormente, como el Plan Marco de Apoyo y Fomento de las bibliotecas escolares *de 2006*, que define el modelo de biblioteca escolar del sistema educativo extremeño, o la *Orden de 25 de abril de 2007 por la que se promueve la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura y se regula la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura*, no aluden a la relación con las bibliotecas públicas.

Galicia

El 24 de octubre de 1989 se publica en el Diario Oficial de Galicia (en adelante, DOG) la *Ley 14/1989, de 11 de octubre, de bibliotecas de la Comunidad de Galicia* que aunque no incluye propiamente las bibliotecas de centros educativos dentro del sistema bibliotecario, reconoce que las bibliotecas escolares son parte integrante y fundamental de las actividades pedagógicas de los centros docentes y contempla en el artículo 12 la posibilidad de firmar convenios entre las *consellerías* competentes para que dichas bibliotecas puedan ser disfrutadas por la comunidad escolar, respetando la autonomía de gestión de los Consejos Escolares.

Pero la gran novedad que presenta la ley gallega es la posibilidad de constituir bibliotecas de doble uso, público y escolar (Salaberría Lizarazu, 1997). Según el artículo 9.1 la Xunta de Galicia podrá establecer convenios con los ayuntamientos y otros organismos públicos y privados para crear y mantener servicios bibliotecarios y bibliotecas públicas suficientes de acuerdo con la normativa vigente:

“A estos efectos podrá establecer convenios con los ayuntamientos para que todos los núcleos de población de más de 2.000 habitantes cuenten con una biblioteca abierta al público, que podrá ser la del colegio público o la de otros entes de carácter público”.

En la refundición normativa en materia de bibliotecas que establece el *Decreto 41/2001, de 1 de febrero* (DOG, 20 de febrero de 2001), y por la que se hace posible que toda la dispersión normativa de desarrollo de la ley autonómica se reúna en una

sola disposición, no aparece ninguna vinculación entre bibliotecas públicas y educativas. En cambio, sí se contempla en la *Ley 17/2006, de 27 de diciembre, del libro y de la lectura de Galicia* (DOG, 10 de enero de 2007) que desarrolla el sistema de bibliotecas escolares para que lideren el fomento de la lectura en las escuelas y garanticen el acceso al libro desde las primeras edades. Según el artículo 22.4, además de atender a las necesidades de los centros escolares, las bibliotecas escolares han de relacionarse con la comunidad en que estén situados los centros educativos. En este mismo sentido, la *Orden de 19 de mayo de 2006 por la que se convoca el Plan de mejora de bibliotecas escolares en centros públicos no universitarios de titularidad de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria para el curso 2006-2007*, incluía la cooperación con la biblioteca pública de referencia como un requisito para la participación en la convocatoria y entre las funciones de la comisión de biblioteca está el proponer estrategias de colaboración entre la biblioteca escolar y la biblioteca pública más próxima. Desde entonces se han conservado estas mismas pautas como se observa en la última convocatoria publicada el 15 de marzo de 2015 en el DOG correspondiente al curso 2015-2016.

A finales de junio de 2012 entró en vigor la *Ley 5/2012, de 15 de junio, de bibliotecas de Galicia* que en el artículo 3 define la cooperación bibliotecaria como el conjunto de políticas establecidas de común acuerdo entre distintos sistemas, redes o bibliotecas dependientes de las diferentes administraciones públicas o de entidades privadas para planificar, aprovechar y desarrollar servicios bibliotecarios conjuntos. Según establece el artículo 5 el Sistema Gallego de Bibliotecas está integrado por las bibliotecas universitarias y las bibliotecas escolares de centros de enseñanza no universitaria, entre otras. Las bibliotecas universitarias se coordinarán con el resto del sistema a través de la Biblioteca de Galicia en el ámbito de los procesos técnicos, de la digitalización y de la protección de los fondos de especial valor cultural para Galicia, sin perjuicio de otras formas de cooperación que puedan establecerse mediante convenio con otras bibliotecas para servicios comunes. Por su parte, las bibliotecas escolares cooperarán con la Red de Bibliotecas Públicas de Galicia, especialmente con la biblioteca o bibliotecas de su área de referencia, en la creación y consolidación de los hábitos de lectura y en la formación para el acceso a la información. Sin embargo, se

observa que, a diferencia de lo que sucedía con la anterior norma jurídica de 1989, la nueva ley de bibliotecas de Galicia no hace referencia a la creación de bibliotecas integradas.

La Rioja

El Decreto 24/2002, de 19 de abril, por el que se aprueba el reglamento del Sistema de Bibliotecas de La Rioja (Boletín Oficial de la Rioja, 27 de abril de 2002), entiende por cooperación bibliotecaria la colaboración entre diversos centros que, compartiendo acciones y proyectos entre sí, facilitan a sus usuarios la prestación de servicios bibliotecarios mediante recursos puestos en común, con el fin de lograr una mejor atención a los ciudadanos. Según el artículo 17, la Biblioteca de La Rioja propiciará el diseño de planes cooperativos con los centros docentes no universitarios para el desarrollo de las bibliotecas escolares, colaborando con estos en cuantos aspectos técnicos se crean necesarios. En la Sección quinta Otras bibliotecas de titularidad pública, el artículo 28 considera que las bibliotecas de universidades públicas, de centros docentes públicos y demás bibliotecas especializadas dependientes de instituciones públicas e integradas en el Sistema de Bibliotecas Públicas de La Rioja mediante su inscripción en el registro de bibliotecas de uso público, podrán participar en los programas de cooperación bibliotecaria de ámbito autonómico.

Desde el curso 2008-2009 la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de la Rioja con el objetivo de mejorar y dinamizar las bibliotecas en los centros educativos, presenta la convocatoria anual de Proyectos de Mejora y Utilización de la Biblioteca Escolar en la que pueden participar centros educativos públicos de educación infantil y primaria, educación secundaria, formación profesional y enseñanzas de régimen especial de niveles anteriores a la universidad que estén ubicados en La Rioja. Sin embargo, no se hace ninguna referencia a la relación entre estas bibliotecas y las bibliotecas públicas municipales.

Madrid

En el artículo 10 de la Ley 10/1989 de Bibliotecas de la Comunidad de Madrid publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (en adelante, BOCM), de 25

de octubre de 1989) se menciona la posibilidad de establecer relaciones de cooperación con las diferentes Administraciones Públicas y entidades privadas de las que dependan los centros bibliotecarios, quedando al margen las bibliotecas educativas. Diez años después, la *Ley 5/1999 de 30 de marzo, de fomento del Libro y la Lectura en la Comunidad de Madrid* (BOCM, de 15 de abril de 1999), anunció en la disposición adicional octava que la Comunidad de Madrid, a través de la Consejería de Educación y Cultura, elaboraría y desarrollaría un plan plurianual de bibliotecas escolares de la Comunidad de Madrid.

El 23 de octubre de 2006 se presentó el nuevo Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid, que entre sus actuaciones prioritarias estaba la creación de una red de 700 bibliotecas escolares. Poco después apareció la *Orden 927/2007, de 24 de mayo de 2007, de las Consejerías de Educación y de Cultura y Deportes, por la que se desarrolla el Plan Regional de Fomento de la Lectura en lo referente a la puesta en marcha y funcionamiento de la Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid*, pero tampoco presentó ninguna alusión a la relación con las bibliotecas públicas del entorno.

Murcia

Tampoco existe en la legislación bibliotecaria de la Región de Murcia alusión a la cooperación entre bibliotecas públicas y educativas. Estas últimas no figuran ni en el *Decreto 102/1983 de 21 de diciembre de 1983 sobre creación del Sistema bibliotecario de la Región de Murcia* publicado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia (en adelante, BORM) de 17 de enero de 1984) ni en la *Ley 7/1990, de 11 de abril, de Bibliotecas y Patrimonio Bibliográfico de la Región de Murcia* (BORM, 22 de mayo de 1990).

Desde el año 2002 la Consejería de Educación murciana cuenta con un programa de bibliotecas escolares que tampoco contempla la cooperación con las bibliotecas públicas. Como se observa en la *Resolución de 3 de mayo de 2010 del Director General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa por la que se establece el proceso de selección de centros participantes en la sexta fase del Programa de Bibliotecas*

Escolares, la única referencia es una pregunta del Anexo II para recoger los datos de los servicios de bibliotecas escolares y saber si se ha colaborado con la biblioteca pública más cercana.

Navarra

El artículo 5.3 de la *Ley Foral 32/2002, de 19 de noviembre, por la que se regula el Sistema Bibliotecario de Navarra* (Boletín Oficial de Navarra, 25 de noviembre de 2002) incluye a las bibliotecas universitarias y a las bibliotecas escolares de los centros públicos de enseñanza no universitaria en el sistema de lectura pública. La relación entre bibliotecas escolares y públicas se sustenta en el artículo 20, según el cual las últimas, que son todas de titularidad autonómica, ofrecerán apoyo a las escolares mediante el préstamo interbibliotecario, asesoramiento técnico, formación de usuarios e, incluso, participando en programas conjuntos. La cooperación entre el Sistema de Bibliotecas Públicas de Navarra y el conjunto de bibliotecas escolares de la comunidad foral y los centros de apoyo al profesorado se plasmará por convenio y se desarrollará reglamentariamente.

País Vasco

Hasta la aprobación en 2007 de la primera ley que regula su sistema bibliotecario, las bibliotecas escolares y universitarias del País Vasco no han formado parte del entramado autonómico, quedando completamente ausentes en la normativa anterior: *Decreto 90/1982, de 11 de enero, de creación de la Organización Bibliotecaria de Euskadi* publicado en el Boletín Oficial del País Vasco (en adelante, BOPV) del 20 de mayo de 1982); *Orden de 24 de mayo de 1983 del Departamento de Educación y Cultura, por la que se establecen las normas para la creación de Bibliotecas Públicas Municipales y Agencias de Lectura integradas en la Organización Bibliotecaria de Euskadi* (BOPV, 22 de junio de 1983); y *Ley 7/1990, de 3 de julio, de Patrimonio Cultural Vasco* (BOPV, de 6 de agosto de 1990).

El artículo 7 de la *Ley 11/2007, de 26 de octubre, de bibliotecas de Euskadi* (BOPV, 19 de noviembre de 2007) contempla la integración de las bibliotecas universitarias y de centros docentes públicos en el Sistema de Bibliotecas de Euskadi. Para ello, los

departamentos responsables de cultura y educación diseñarán y aplicarán la integración progresiva y voluntaria de las bibliotecas escolares en la red de lectura, empezando por el ámbito territorial más próximo a cada una de ellas (artículo 32).

En líneas generales, se aprecia que el tratamiento sobre el tema en la legislación autonómica española es muy variado. Salvo Cataluña que lo hizo en 1993, todas las leyes bibliotecarias surgidas a partir del año 2001 regulan la presencia de las bibliotecas de centros educativos en sus sistemas bibliotecarios, encontrando diferentes posicionamientos a la hora de abordar la relación entre bibliotecas públicas y educativas.

En cuanto a la posibilidad de establecer fórmulas de cooperación que respondan al modelo de biblioteca integrada o *joint use library* sólo se contempla actualmente en tres comunidades autónomas: Baleares, Cantabria y Castilla-La Mancha. En la primera como una medida excepcional, en la segunda se permite en localidades de más de mil quinientos habitantes y en Castilla-La Mancha la nueva ley de 2011 va más allá y define lo que entiende por biblioteca pública de doble uso reconociendo el valor y las posibilidades que ofrecen el establecimiento de alianzas entre las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas de su área de influencia. El resto no hacen ninguna mención aunque es curioso el caso de Galicia que en su anterior ley de bibliotecas de 1989 estipulaba que en los núcleos de población de más de dos mil habitantes podían contar con una biblioteca abierta al público, que podía ser la del colegio público y en la nueva *Ley 5/2012, de 15 de junio, de bibliotecas de Galicia* no se hace ninguna mención a la posibilidad de que las bibliotecas escolares puedan compartir local y servicios bibliotecarios con otras bibliotecas públicas.

4

ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y BIBLIOTECAS EDUCATIVAS: MODELOS, BUENAS PRÁCTICAS Y PROPUESTAS DE COOPERACIÓN

4.1. HACIA UNA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTEGRADA

En su origen la biblioteca se vinculó a la preservación de libros que restringían su uso a las élites, pero ese ideal fue evolucionando a partir de las revoluciones sociales y se hace evidente sobre todo en la historia de la biblioteca pública y la biblioteca escolar, grandes aliadas en el esfuerzo por lograr la plena alfabetización. El concepto de biblioteca se ha ido modificando de la misma manera que sus funciones, sus servicios y las demandas de sus usuarios. En los últimos años se ha producido un incremento de la acción educativa de la biblioteca para el fomento de las habilidades y competencias informacionales. Esta tarea se ha producido principalmente a través de la ALFIN (Cuevas Cerveró, 2011).

La ALFIN y el aprendizaje permanente ofrecen a los ciudadanos la habilidad para sobrevivir y progresar en una economía global cambiante, poniendo de manifiesto la inevitable relación entre ambas realidades (Bundy, 1998a). La contribución principal de las bibliotecas al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida se realiza gracias a una oferta sin restricciones de espacios, entornos y servicios que favorecen el aprendizaje autónomo mediante el acceso, físico o en línea, a todo tipo de materiales, pero también, y sobre todo, gracias a sus programas específicos de ALFIN o formación en competencias para el acceso, uso y producción de la información más relevante para cada problema o situación a afrontar en la vida personal, familiar, profesional o social (Pasadas Ureña, 2008).

La proyección de la ALFIN se hace evidente porque se ha creado un espacio propio en la agenda de los políticos, como medio de progresar hacia la sociedad del conocimiento y vehículo para reducir la brecha digital; también se hace visible en los planes y actuaciones en todo tipo de bibliotecas (nacionales, universitarias, públicas, escolares, especializadas), como descubre cualquier consulta a las web de estas bibliotecas; se ha introducido en el ámbito académico y en actividades de todo tipo de institución orientada a la educación formal, no formal o informal.

La producción científica en materia de ALFIN a nivel internacional ha crecido progresivamente a lo largo de los últimos veinticinco años, predominando y siendo cada vez mayor el número de artículos de revistas. Además, la ALFIN cuenta con foros de discusión, encuentros científicos y profesionales, listas de distribución, redes sociales y sitios web nacionales e internacionales sensibilizados con el tema. Incluso, se ha abierto un campo en los medios de comunicación, prensa y televisión, como objetivo deseable de consecución para elevar el “índice de desarrollo humano”.

En ambientes documentalistas profesionales la IFLA creaba en 2002 la Sección de ALFIN liderada por el mexicano Jesús Lau de forma sumamente activa hasta desembocar en 2007, con la edición del sitio web más importante sobre alfabetización a escala mundial, INFOLIT, con el mejor "estado del arte" sobre el tema en el mundo (Marzal García-Quismondo, 2009). En la actualidad, la ALFIN se configura como una función bibliotecaria cada día más relevante y uno de los servicios que contribuyen a demostrar la rentabilidad social de las bibliotecas. Su consideración como competencia básica está incrementando el interés de las personas por su adquisición y certificación (Gómez Hernández, 2008).

Expertos como Alan Lindsey Bundy, consideran que resulta imposible sobrevivir actualmente en el contexto del aprendizaje permanente sin la ALFIN, por lo que asumir la responsabilidad de alfabetizar informacionalmente a los ciudadanos se ha constituido en un nuevo reto para los bibliotecarios. Sin embargo, no todos los profesionales lo tienen muy claro y esta labor requiere una sensibilización previa (Grupo de Trabajo, 2009). Además, articular un programa de ALFIN es algo que no pueden conseguir las bibliotecas y los bibliotecarios por sí solos. Esta enorme tarea es responsabilidad de toda la comunidad de aprendizaje: maestros, profesores de educación secundaria, profesores universitarios, padres de familia, estudiantes, la sociedad en general. Se debe identificar personas que puedan trabajar junto con el bibliotecario y formar un equipo (Lau, 2007). Las bibliotecas públicas tienen que trabajar con otras bibliotecas para alcanzar los resultados que la sociedad pretende. Los proyectos de colaboración aportan recursos adicionales, tanto económicos como de compromiso de las personas. Por tanto, el desafío para los bibliotecarios es

trabajar de manera conjunta con otros sectores, especialmente los educadores y otros agentes que velen por el desarrollo comunitario (Sutherland, 2003).

En el último Congreso Mundial de Bibliotecas e Información de la IFLA celebrado en Lyon (Francia) en agosto de 2014, fue presentado el texto *Declaración sobre Acceso a la Información y Desarrollo*, cuyo objetivo es comprometer a los estados miembros de Naciones Unidas, mediante una agenda a desarrollar entre 2014 y 2015. Dicho texto considera que las bibliotecas, al igual que otros agentes intermediarios de la información, tienen la capacidad y recursos para ayudar a los gobiernos, instituciones e individuos a transmitir, organizar, estructurar y comprender la información que es importante para el desarrollo. Y esto se puede lograr como se especifica en el punto 4.F, ofreciendo formación y desarrollo de habilidades que ayuden a las personas a acceder y comprender la información y los servicios que les sean más útiles.

4.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

El nombre de ALFIN proviene del término inglés *information literacy*. La palabra *literacy* aborda más significados que simplemente el de alfabetización, como pueden ser la lectura o la escritura, sin olvidar el concepto opuesto, “analfabetismo”, que hasta no hace tanto tiempo era relativamente común en nuestro país. Debido a estas implicaciones el concepto resulta muy incómodo en determinadas áreas que tienden a rechazarlo. También se habla de un cierto colonialismo anglosajón al admitir directamente la palabra *literacy* como elemento fundamental. No obstante, lo reivindicamos porque si debemos abordar la ALFIN ante alguien que es técnicamente analfabeto el término es totalmente válido y si lo hemos de utilizar ante quien lo es sólo ante el concepto información también es pertinente (Calderón Rehecho, 2012).

En el campo de la Biblioteconomía y documentación la literatura científica recoge sintagmas como: alfabetización digital, alfabetización computacional, alfabetización informacional y algunos otros como alfabetización bibliotecaria, alfabetización de Internet, alfabetización de medios e incluso alfabetización hipertextual (Cuevas

Cerveró, 2011). También existen otras acepciones como, por ejemplo, competencias en información, competencias informacionales e informáticas, competencias digitales, competencia mediática, e-conciencia, cultura informacional, multialfabetismo, multialfabetización, nuevas alfabetizaciones, ciberalfabetización, alfabetización tecnológica, alfabetización audiovisual, transalfabetización, educación en medios, educación mediática, educación mediática crítica, educación en comunicación audiovisual, destrezas de información o desarrollo de habilidades informativas, surgida en México y muy utilizada en Iberoamérica.

Sobre el origen de esta última acepción, Jesús Cortes aclara que se descartó utilizar el nombre de alfabetización informativa porque el concepto de alfabetización en México era visto en un sentido que algunos interpretan como indeseable. En su lugar, se pensó en un término semejante al revisado en algunos documentos generados en Reino Unido (*information skills*) que fue traducido como habilidades informativas, pero se le agregó el término “desarrollo” para dar una idea de acción y del beneficio que tendrían quienes participaran en estas sesiones; así que el nombre quedó como “Desarrollo de Habilidades Informativas” (en adelante, DHI). Para facilitar la identificación de estos programas se buscó popularizar desde el principio las siglas DHI que con el tiempo serían adoptadas por otras instituciones del país, e incluso de más allá de las fronteras, para referirse en términos generales a este tipo de programas. Por consiguiente, se podría afirmar que el término DHI fue acuñado para los usuarios de los servicios de información y no para la comunidad bibliotecaria (Cortés, 2012).

Durante las tres últimas décadas de desarrollo de la ALFIN ha habido múltiples discusiones en diferentes idiomas sobre cuál es el término más adecuado desde diferentes perspectivas lingüísticas y de traducción (Pinto Molina, Cordon García y Gómez Díaz 2010). En el caso del español esta ha sido también una realidad con posiciones divergentes como la de Gómez Hernández (alfabetización informacional) o Marzal (alfabetización en información), o variaciones como las de Cortés y Lau (desarrollo de habilidades informativas), o posiciones sustentadas en la tradición bibliotecológica y determinadas perspectivas educativas como las de Naranjo Vélez y

otros (formación-educación de usuarios). En España, a raíz de la Declaración de Toledo surgida del Seminario de Trabajo "Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional" que tuvo lugar los días 2 y 3 de febrero de 2006, se definía ALFIN como una especie de marca que incluía acepciones tales como alfabetización informacional, alfabetización en información o alfabetización informativa (Calderón Rehecho, 2012).

Si hay algo que manifiesta la madurez de un tópico en los ámbitos científicos, académicos y profesionales es la existencia y desarrollo de un lenguaje de especialidad propio, lo que nos remite al ámbito de la terminología, así como el objetivo nos lleva a las competencias lecto-escritoras en información y, finalmente, el objeto nos orienta a la información digital, sea textual, auditiva o virtual-visual (Tarango y Marzal García-Quismondo 2011).

Analizando el corpus lingüístico desde el que se va nutriendo el lenguaje de especialidad de la ALFIN, una primera constatación es la absoluta preponderancia del inglés, que hacia 2005 acumulaba el 89% de toda la producción científica mundial de la especialidad, mientras que la presencia del español se reducía a un 0'41%, si bien en constante y significativo auge en años posteriores (Calzada Prado y Marzal García-Quismondo 2007). A este hecho se unía que la tipología documental predominante en las publicaciones eran los artículos de revista (84%), seguido a gran distancia por la publicación de informes (6%) y monografías (3%), así como que la temática más visible abordada por los autores más productivos en la especialidad eran sobre fundamentos teóricos (52'7%), estudios de caso (21'5%), normatividad (14%), metodología (11'5%)

De otro lado, el vocabulario y léxico propio de la ALFIN tiene como fuente condicionante de su lenguaje de especialidad, el origen de los términos de las áreas de conocimiento que más han analizado la ALFIN como tópico de investigación, Documentación y, a mayor distancia, Educación e Informática (acumulan más del 50% de las publicaciones). Aún más el espacio definido como propio para la ALFIN, fundamentaba una relación muy estrecha con las tecnologías de la información y la comunicación, distanciándose cada vez más de la formación de usuarios y educación-

estudio de usuarios, proceso que se ha acelerado con el desarrollo hacia la web semántica y sus exigencias de un uso y consumo eficaz de la información, mediante una evaluación de contenidos para generar conocimiento. De este modo, se asentaba una dependencia conceptual de las herramientas generadoras de habilidades y, por tanto, de las buenas prácticas, experiencias y métodos para adiestramiento del usuario.

Estos determinantes justifican los términos usados para denominar la especialidad, desde el inglés, con sus traducciones, más o menos fieles, más o menos afortunadas, al español: *information literacy*, *multiliteracy*, *medialiteracy*, *digital literacy*, *computer literacy*, *technological literacy*, en ocasiones sustituyendo el sustantivo *literacy*, más intelectual, por *skill*, más técnico e instrumental (*information skills*, *literacy skills*, *library skills*). Un excelente análisis sobre la producción científica de la especialidad, entre 1977 y 2007, demuestra, en todo caso, que los términos más usados, por ello más significativos, son *information literacy*, *information skills*, *computer literacy* y *library skills*, prácticamente en este orden, haciendo promedio desde diferentes bases de datos (Pinto Molina et al., 2010).

El incontestable predominio del inglés ha condicionado la denominación terminológica en español. Sin embargo, el carácter traducido, las variedades lingüísticas en un idioma con una comunidad parlante tan extensa como diversa, así como la inexistencia de un intento de normalización lingüística de los neologismos procedentes del inglés en esta especialidad, ha hecho que existan muy distintos términos de denominación en la especialidad, sino también variedades diferentes dentro del mismo término (Tarango et al., 2011).

No menor, como condicionante, son las ambigüedades derivadas de la resistencia entre muchos colectivos profesionales a aceptar el término alfabetismo para expresar la generación de conocimiento por uso experto de información, por cuanto su antónimo (analfabetismo) remite a una significación no sólo peyorativa, sino muy alejada de lo que el usuario percibe para lo que se está formando. Todo este elenco de condicionantes terminológicos para el lenguaje de especialidad de la ALFIN, que explica el devenir terminológico en español dentro de Iberoamérica ha ido

evolucionando a una convergencia, primero por el liderazgo mexicano y más recientemente por el español (Uribe Tirado, 2010a).

El concepto de ALFIN ha sido objeto de estudio, análisis e investigación desde diferentes perspectivas y se ha plasmado en forma de tesis doctorales en castellano como las elaboradas por Félix Benito, Eva Ortoll, José Antonio Gómez, María Pinto, Aurora Cuevas y Alejandro Uribe. Esta dinámica expansiva no ha hecho, sin embargo, que crezcan las indefiniciones y contradicciones que, desde su origen, arrastra el concepto. Una simple búsqueda en torno a los programas de ALFIN en bibliotecas o instituciones académicas y formativas, muestra la diferencia de diseño curricular y objetivos competenciales, lo que se une a las imprecisiones que en torno a sus elementos o principios aquejan las publicaciones y proyectos de los investigadores, dependiendo del país, grupo o socios cooperativos en la investigación.

Junto al aprendizaje permanente y la cohesión e inclusión social frente a la brecha digital, la ALFIN es uno de los tres elementos que ha transformado la función educativa de la biblioteca pública en la sociedad de la información. Al igual que la propia alfabetización, la ALFIN es una práctica condicionada por el contexto social, cultural y tecnológico de cada época histórica (Area Moreira, Gros Salvat y Marzal García-Quismondo 2008):

“a lo largo de los siglos XIX y XX hemos definido como persona alfabetizada a aquella que dominaba los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y que a la vez poseía las habilidades para expresarse a través del lenguaje textual (saber escribir). Hoy día, en un mundo donde la comunicación se produce no sólo a través del lenguaje escrito, sino también mediante otros como el audiovisual y a través de soportes y formas de representación de multimedia, el concepto de alfabetización cambia radicalmente. En la actualidad el dominio únicamente de la lectoescritura es insuficiente ya que sólo permite acceder a una parte de la información vehiculada en nuestra sociedad: a aquella accesible a través de los libros y demás materiales impresos. Una persona analfabeta en la tecnología digital queda al margen de la red comunicativa que ofrecen las nuevas tecnologías”.

El concepto de ALFIN, considerado como transversal, poliédrico y multifacético según los escenarios (Marzal García-Quismondo, 2009), tan complejo en su definición como en su propia terminología, se relaciona con el desarrollo de unas competencias específicas para leer y escribir información en el ciberespacio. En el año 1974, de la mano de Zurkowski aparece el término referido al dominio de técnicas y destrezas necesarias para la utilización de la información en el ámbito laboral empresarial estadounidense (Gómez Hernández y Licea de Arenas 2005), pero también se extendió en ambientes bibliotecarios como una muestra de apoyo a las reformas educativas. Desde entonces, hasta nuestros días, la ALFIN se ha entendido desde diferentes perspectivas. Alejandro Uribe, por ejemplo, distingue seis periodos históricos que se han dado como un proceso continuo en los llamados países desarrollados en ALFIN (Uribe Tirado, 2013):

- 1974-1986. Términos y prácticas que evidencian varias problemáticas al confundir: medio y fin, información y formas de acceso, fuentes y formatos, lo instrumental y estratégico-paradigmático.
- 1987-1997. Aparecen las primeras referencias y prácticas buscando una ALFIN que tuviera influencia en procesos de acreditación educativa. La clave del éxito de esta formación estaba en su incorporación curricular y el trabajo conjunto entre bibliotecarios y profesores, bibliotecarios y profesionales de otras áreas.
- 1998-2001. Inicio de nuevos procesos a partir de trabajos de investigación y su posterior publicación-retroalimentación, caracterizado por múltiples aspectos como: delimitación mayor del término, aparición de las primeras normas y de las definiciones más citadas, incorporación a otras disciplinas y reconocimiento del papel de la ALFIN en la democracia, en la generación de una ciudadanía activa y en el capital social.
- 2002-2005. Comienzan a consolidarse los modelos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de la ALFIN y las metodologías e instrumentos de evaluación. Se presentan diferentes estados del arte sobre el tema, se publican

algunos de los libros que más impacto han tenido y se crean sitios web, listas de discusión y los primeros blogs de impacto internacional.

- 2006-2009. Crece el número de publicaciones y las plataformas de *e-learning* y las herramientas y servicios de la denominada Web 2.0 se posicionan mucho más por su papel clave en la mediación formativa. Además, se fortalece la visión de las bibliotecas como coordinadoras principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica la ALFIN dentro de las universidades pero desde la perspectiva de CRAI e integrando servicios de la biblioteca.
- 2010-2013. La multialfabetización toma un impulso fuerte. Aumenta el reconocimiento de la ALFIN con políticas o apoyos gubernamentales más divulgativos para llegar a todos los sectores de la sociedad y como un derecho humano universal.

A partir del significado que los distintos actores han otorgado a la ALFIN en cada momento, se ha esbozado una secuencia semántica del concepto distinguiéndose cinco etapas (Marzal García-Quismondo, 2009):

- Noción como destreza tecnológica por impulso bibliotecario (1975-1985)
- Noción como habilidad informativa en entornos bibliotecarios (1985-1998)
- Definición normativa por impulso bibliotecario (1998-2004)
- Definición constelar por impulso académico, como nuevo modelo de alfabetización múltiple (1995- ?)
- Definición de la ALFIN en Educación, desde la Documentación.

En los dos primeros periodos, hasta 1998, existió un protagonismo norteamericano, marcado por la aparición del Big Six Skills como primer modelo pedagógico de ALFIN. En la tercera etapa la ALFIN comenzó a extenderse a otros países anglosajones, primeramente al Reino Unido, gracias al Society of College of National and University

Libraries (en adelante SCONUL) y posteriormente a Australia y Nueva Zelanda, desde donde se marcarán los pasos a seguir hasta el presente con proyectos de gran calidad.

La cuarta fase supone la irrupción del concepto de multialfabetización acuñado por el grupo de investigación estadounidense The New London Group (*New London Group*, 1996), cuyos miembros sostienen que la multiplicidad de canales de comunicaciones y el aumento de diversidad cultural y lingüística en el mundo piden hoy una visión integradora de los distintos tipos de alfabetizaciones: lecto-escritora, visual o icónica, numérica, musical o sonora, audiovisual, informacional, bibliotecaria, mediática o en medios de comunicación, tecnológica o digital, en redes, ciberespacial.

Por último, la quinta etapa presenta una función innovadora del concepto, la ALFIN como competencia educativa, cuyo campo propio de aplicación son las competencias de información que deben plasmarse en tres planos:

- Competencia para la gestión de contenidos web, mediante el uso de instrumentos como tesauros asociativos, mapas conceptuales, *topic maps*, ontologías, metadatos, blogs o wikis.
- Competencia en edición cooperativa, a través de objetos de aprendizaje.
- Competencia evaluativa y auto evaluativa en la selección de contenidos a partir de indicadores competenciales para aplicar sobre los recursos web, los educandos y las instituciones educativas.

Aunque existen otras acepciones de ALFIN de autores como Kulthau, (1987), Olsen y Coons (1989), Dess (1991), Ochs et al. (1991), Behrens (1994), Doyle (1994), McClure (1994), Bruce (1997), Snavely y Cooper (1997), Mutch (1997), Carbo (1997), recogidas por Bawden (2002) en un trabajo de revisión; es la noción de ALFIN como competencia educativa la que centra nuestro interés. Por tanto, las acciones en bibliotecas públicas y educativas deben atender al desarrollo de habilidades y destrezas a través de dos sistemas: el modelo competencial evaluativo sobre los contenidos y el modelo competencial evaluativo sobre el usuario (Marzal García-Quismondo, 2008). Y en respuesta a los desafíos, las tendencias resultantes y la necesidad de convenciones en

ALFIN, deben esperarse beneficios en su investigación básica y aplicada, desde tres dimensiones:

- Transformar la ALFIN en un tópico de investigación sólido sobre el que fundamentar proyectos de investigación cooperativos en español, acción muy importante para diversificar el excesivo monocultivo de la especialidad en inglés. Un tópico sin ambigüedades, o con acepciones, lógicas y saludables, bien determinadas favorece un impacto mayor en sus resultados de investigación, en sus aplicaciones y en sus potencialidades (Marzal García-Quismondo, 2009).
- Una normalización terminológica y por ende, conceptual, se hace más necesaria cuando los retos competenciales y educativos a los que debe hacer frente no van a referirse sólo a información textual. La eclosión de la virtualidad y la 3D reclama competencias propias en alfabetización visual, de modo que está impulsando un tópico que podemos llamar la alfabetización visual, como antesala de una alfabetización transversal, la transalfabetización, ambas entendidas como instrumento competencial en la adquisición de conocimiento a partir de hiperdocumentos, donde coexistan y precisen el dominio coetáneo de distintos signos textuales, auditivos, sobre todo imágenes.
- La aplicación e inmersión de la ALFIN dentro de la educación, en cualquiera de sus modalidades, faculte el pleno desarrollo intelectual y personal de todos los individuos dentro del nuevo modelo social, en el que parece evidente la necesidad y los beneficios de la creación, desarrollo y progreso de redes educativas. Emerge con fuerza una dimensión aplicativa específicamente contra la brecha digital, pero no ya sólo desde un plano individual, sino desde una acción cooperativa organizada e internacional, dirigida con firmeza a resolver con calidad las posibilidades que ofrece la interculturalidad para el desarrollo humano.

Los beneficios derivados desde estas tres dimensiones permitirán atender, con eficacia, los desafíos que se están planteando a la propia naturaleza de la ALFIN y que pueden actuar como fuerzas divergentes en la imprescindible cohesión y coherencia del término como tópico científico (Marzal García-Quismondo, 2011)

4.3. NUEVAS ALFABETIZACIONES

En respuesta a los distintos tipos de alfabetización que han ido surgiendo y ante la necesidad de denominar las nuevas necesidades, se ha optado bien por unir varios términos ya existentes, como por ejemplo el término propuesto por la UNESCO, alfabetización digital y mediática (*Media and Information Literacy MIL*); o bien por la aparición de otros nuevos (González Fernández-Villavicencio, 2012). Y es que durante más de una década el informe *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, aprobado el 18 de enero de 2000 por la ALA y la Association of College and Research Libraries (en adelante ACRL), ha sido una herramienta esencial para bibliotecarios, educadores y agencias de evaluación en relación con la noción de ALFIN como resultado de un aprendizaje reconocido en muchas instituciones de educación superior de todo el mundo. El documento fue traducido a ocho idiomas: farsi, chino, francés, italiano, griego, japonés, esloveno y español. Esta última fue realizada por Cristóbal Pasadas Ureña bajo el título *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior*²³ y se publicó por acuerdo entre la ACRL/ALA y la Asociación Andaluza de Bibliotecarios.

Desde entonces, las tecnologías están cambiando el concepto de alfabetización y las competencias básicas necesarias para considerarse alfabetizado en una cultura digital y en red. Nuevas competencias mediáticas, críticas, tecnológicas, sociales, vienen a redefinir la propia necesidad de estar alfabetizado y por ende, en información (González Fernández-Villavicencio, 2012). Los contenidos digitales disponibles en la

²³ Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards>
[Consulta 04/01/16]

web han variado la dinámica de cómo operan y administran su misión las bibliotecas, lo que está llevando a su vez hacia un cambio en cuanto a las responsabilidades y competencias profesionales de los bibliotecarios. Los nuevos entornos de los medios sociales y las comunidades en línea están generando tecnologías de colaboración innovadoras que desafían las definiciones tradicionales de la ALFIN (Alonso Arévalo y Córdón García, 2013).

Ante estos cambios, en junio de 2012 la junta de la ACRL aprobó una recomendación sobre la necesidad de hacer una revisión significativa de las normas. Para ello se creó un grupo de trabajo en el que participaron bibliotecarios expertos en ALFIN y en otras áreas de educación superior, con el fin crear un nuevo marco para el siglo XXI que recoja las nuevas formas de alfabetización surgidas de los cambios tecnológicos. El resultado fue un documento enviado el 16 de enero de 2015 a la junta de esta división de la ALA para su revisión y consideración en el que destacan, entre otros aspectos, la aparición de dos conceptos interrelacionados *metaliteracy* y *threshold concepts* (conceptos umbral) que ofrecen una comprensión más sólida y una visión más renovada de la ALFIN.

El concepto de umbral se refiere a las ideas centrales y a los procesos que definen cualquier, pero que están tan arraigados que suelen concebirse de manera tácita o no reconocida por parte del practicante. El término *metaliteracy* fue acuñado por los norteamericanos Tom Mackey y Trudi E. Jacobson y se refiere a un marco autorreferencial de alcance global que integra las tecnologías emergentes y unifica los múltiples tipos de alfabetización, incluyendo la alfabetización digital, alfabetización mediática, la alfabetización visual y tecnológica. Dentro de este contexto, la información no es un objeto estático al que simplemente se accede y se recupera, sino que se trata de una entidad dinámica que es producida y compartida en colaboración con las innovadoras tecnologías 2.0 como Facebook, Twitter, Delicious, SecondLife y YouTube (Alonso Arévalo, 2014). Esta redefinición de la ALFIN amplía el alcance de las competencias de información general, y hace especial hincapié en la producción y el intercambio de información en entornos digitales participativos (Mackey y Jacobson

2014). El nuevo modelo se orientaría a proporcionar un enfoque holístico de la ALFIN, es decir, a concebir los sistemas de alfabetización y sus propiedades como un conjunto, y no a través de las partes que lo componen, que en definitiva es lo que subyace tras el concepto de la *joint use library*.

Otra de las fuentes divergentes que plantean notorios desafíos a la ALFIN procede del protagonismo de la imagen en web (realidad virtual, ampliada, 3D). El desarrollo de la Web 2.0, hacia la 3.0 está implicando una incorporación manifiesta de la imagen en su arquitectura de información. La visualización de los contenidos se convierte en un fenómeno fundamental, de modo que una eficiente usabilidad de estos recursos reclama, evidentemente, una lectura icónica. Si esto es cierto en general, en particular el impacto de las realidades virtual y ampliada, en los ámbitos científicos y educativos, está reclamando una alfabetización propia para la lectura icónica. La imagen siempre ha tenido un firme valor comunicativo por lo que las primeras acciones alfabetizadoras en torno a la lectura icónica se inscribieron dentro del marco de la alfabetización en medios (*media literacy*).

El contexto, empero, cambió de forma importante. La Web 2.0 incorporó nuevos modos y espacios de comunicación, evidentemente también los medios audiovisuales, por lo que no tardaría en aparecer la enunciación, con mayor o menor fortuna, con mayor o menor contenido, de ALFIN 2.0, referida a la edición y sobre todo asignación de etiquetas semánticas a los contenidos de los instrumentos 2.0. Sin embargo, los efectos que la información icónica tenía, podría y debería tener en el conocimiento aconsejó el desarrollo de competencias en información específica, con una especialidad dentro de la ALFIN, surgiendo así la oportunidad de la *visual literacy* (Marzal García-Quismondo, 2011).

El término fue acuñado por primera vez en 1969 por John Debes, cofundador de la International Visual Literacy Association que entendió la alfabetización visual como un grupo de competencias que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales y cuyo desarrollo es

fundamental para el aprendizaje humano ya que permiten a una persona discriminar e interpretar acciones visibles, objetos y símbolos (Encabo Fernández y Jerez Martínez 2013). Pero existen muchos otros autores que han definido el concepto de *visual literacy*. Por ejemplo, Diane Lapp en 1999 la identifica con la habilidad de construir significado a partir de imágenes visuales. Para hacerlo, el lector utiliza habilidades de exploración, crítica y reflexión. Al igual que en la lectura de textos escritos, es necesario que el lector aprenda y ejerce una serie de reglas en distintos contextos de lectura. Por tanto, la lectura de imágenes también requiere conocer previamente los elementos que constituyen el lenguaje visual y la manera en la que estos se integran en la producción de mensajes.

También a finales del siglo anterior, Lev Vygotsky considera alfabetizado a quien, además de conocer el significado de las imágenes generadas en un contexto cultural, puede a la vez producir textos nuevos. De esta forma, la alfabetización visual emerge como una parte íntegra de la conciencia humana, y pasa a ser nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, intercambiar conceptos e ideas mediante representaciones icónicas, y funcionar en el contexto social de nuestras vidas (Gómez Díaz y Agustín Lacruz 2010).

Desde entonces, el concepto *visual literacy* ha emergido en tantas disciplinas que ha originado una visión ecléctica sobre su propia naturaleza, convirtiéndose en el principal obstáculo para acordar una definición unánime del término. Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías digitales han hecho posible que cualquier persona pueda crear y compartir documentos visuales, sin embargo, esto no significa que sea cada individuo capaz de analizar de manera crítica el uso y la producción de los mismos. La lectura icónica, objeto de la alfabetización visual, implica una capacidad comprensiva de los elementos constitutivos del lenguaje visual, de modo que genere conocimiento y saber mediante la consecución de competencias específicas. Esta premisa permite contemplar la alfabetización visual como la capacidad para identificar los elementos constitutivos de la imagen, lo que representan, el sistema simbólico usado y la descripción del fenómeno visual. En consecuencia, la alfabetización visual se

concibe como una especialidad de la ALFIN, de modo que no habría de tardar en recibir la atención de un esfuerzo normalizador, siguiendo los principios de las normas de ALFIN. Así lo entendió la ACRL que constituyó el Visual Literacy Task Force un grupo de trabajo para este esfuerzo codificador y cuyo resultado fue un primer borrador de las *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*, publicado el 2 de septiembre de 2011, con sucesivas revisiones en los primeros meses del año 2012. En octubre de 2012 se aprobó el texto definitivo que definía la *visual literacy* o alfabetización visual como conjunto de habilidades que permiten a una persona encontrar con eficacia, interpretar, evaluar, utilizar y crear imágenes o contenidos visuales.

Las *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education* surgieron como un complemento de las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior*. El texto incluía una serie de normas que abordaban la importancia de las imágenes y los medios de comunicación visual en la cultura contemporánea y hace unas interesantes reflexiones en torno a la definición (desde la óptica documentalista) de la alfabetización visual, abordando algunos problemas específicos presentados por los materiales visuales. Las imágenes suelen funcionar como información pero también son objetos estéticos y creativos que plantean determinadas consideraciones éticas y legales y que requieren niveles adicionales de interpretación y análisis, así como tipos específicos de habilidades de investigación. Aunque existen otras normas de alfabetización visual desarrolladas por diferentes instituciones de educación superior, las *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education* se centran fundamentalmente en aspectos de la alfabetización visual aplicados a la biblioteconomía y documentación y reconocen la necesidad de incorporarla a la noción de aprendizaje para toda la vida y en el currículo de estudiantes, educadores, investigadores y profesionales de la información.

Los desafíos epistemológicos y metodológicos planteados a la ALFIN se corresponden con una búsqueda propositiva de respuestas, cuyo resultado, una vez encaminado y organizado, cimentan unas líneas de investigación, bien ya enunciadas, bien en proceso de formulación. No cabe duda que estas respuestas propositivas están siendo

distintas y diferenciadas, sin embargo, por su proyección en proyectos de investigación y acciones profesionales según Miguel Ángel Marzal han de atender dos tendencias (Marzal García-Quismondo, 2011):

a) Lectura icónica y sus alfabetizaciones en información

La lectura icónica en un contexto de ALFIN es aquélla que no sólo tiene por objetivo soportar un análisis estético y estilístico o que ejemplifica e ilustra un texto alfanumérico o una narración, sino aquélla que posee su propio código de signos, con una propia significación, que posee su propia semántica independiente y cuyos signos pueden ser etiquetados semánticamente, representados y reconocidos mediante un propio vocabulario, hasta conformar un lenguaje o vocabulario visual dentro del contexto de un hipermedia o de forma independiente.

La lectura icónica, así entendida, se corresponde necesariamente a una escritura icónica, lo que no es tan fácil. En principio, pues, la lectura icónica se orientó a la interpretación de los signos icónicos, en el contexto de un determinado análisis de imágenes, de modo que podemos reconocer tres fases hacia una alfabetización visual:

- Alfabetización analítica icónica. Suponía analizar los elementos constitutivos del significado de una imagen, en un contexto informativo determinado. De esta forma, podíamos reconocer: una lectura estética, que permitía conocer y comprender los contenidos y objetivos estilísticos de una “obra de arte”, con muy diferentes finalidades (histórica, restauradora, marchante, etc.); una lectura mediática, cuya pretensión analítica se cifraba en la fuerza representativa e interpretativa de las imágenes en los medios para comunicar un fenómeno, una noticia, una narración, un relato; una lectura óptica, cuya meta consistía en descifrar la efectividad de la duplicidad en imagen del “objeto real”, así como sus potencialidades técnicas en esta reduplicación de la realidad.

- Alfabetización para las competencias en información icónica. En este caso la alfabetización no se dirigía a la interpretación de los signos icónicos en función de un contexto (artístico, mediático, tecnológico), sino que su objetivo es la consecución de unas competencias icónicas que permitan la obtención de conocimiento a partir de una interpretación eficaz de los signos icónicos. Un ejemplo significativo, lo hallamos en la reflexión de J. A. Ortega que inscribe la lectura icónica en un progreso competencial de: lectura analítica-morfológica (descodificación de los elementos del alfabeto visual), lectura analítico-sintáctica (conocimiento de las funciones del texto icónico), lectura sintético-semántica (para decodificar los significados patentes o latentes), lectura crítica (interpretación del contenido y forma de la imagen) y lectura emotiva (efectos psicológicos en el lector). A partir de estas lecturas, el autor recomienda un análisis alfabetizador también pautado: análisis morfológico de la imagen, análisis morfo-sintáctico, análisis semántico, análisis estético y análisis ético (Ortega Carrillo, 2003). Más tarde, han surgido otros autores con propuestas metodológicas de similar objetivo competencial pero con diseños distintos.
- Alfabetización visual. Sesgo claramente diferenciado porque, en este caso, la lectura icónica se inscribe en el marco de la ALFIN, si bien con un objeto específico y limitado, la imagen en todos sus estados. En tanto que ALFIN especializada, la alfabetización visual se orienta a la consecución de competencias en la gestión y edición de contenidos digitales icónicos, así como competencias en su uso para el conocimiento y el saber. Así parece entenderse entre algunos especialistas en la lectura icónica para la alfabetización visual (Gómez Díaz et. al., 2010).

La progresión de las distintas alfabetizaciones hacia la alfabetización visual, ha apuntalado una línea de investigación que considera sus competencias como objeto de una “normalización”, pero la propia naturaleza de la imagen y su “semántica transversal” ha hecho reflexionar en esta transversalidad, proyectándose en la transliteracy o transalfabetización, que se convierte en un socio privilegiado para la alfabetización visual (Marzal García-Quismondo, 2011).

Este sentido y acepción es el que ha llevado a los investigadores de una nueva competencia de información lecto-escritora, integradora, a adoptar el término transalfabetización, como capacidad de leer, escribir e interactuar a través de diferentes instrumentos de gestión de contenidos en medios de comunicación, plataformas y herramientas Web 1.0 ó 2.0, como las redes sociales digitales (Thomas et al., 2007). Desde entonces, el concepto ha sido abordado y explorado por una amplia gama de académicos, profesionales de la información, teóricos literarios, artistas y escritores.

En tanto que tópico de investigación, la transalfabetización tuvo su origen en las discusiones en el seno del Transliteracy Research Group, radicado en la Universidad De Montfort (Leicester, Reino Unido) y dirigido por Sue Thomas y Kate Pullinger. En 2010 este grupo de investigación celebró en Leicester la Transliteracy Conference, que ha tenido sucesión en las convocatorias de 2011 y 2012, donde se ha ido definiendo su concepción, espacio y líneas propias. Aún más, la AASL norteamericana organizó entre el 13 y 15 de octubre de 2012, en Greenville, Carolina del Sur, un encuentro titulado Transliteracy and the school library program con el propósito de analizar ayudar a los bibliotecarios escolares a desarrollar estrategias para la integración de habilidades en transalfabetización a través del currículo e identificar las habilidades que los estudiantes necesitan para navegar en el mundo de la información que ofrece hoy en día la web, así como analizar las investigaciones recientes sobre el tema.

En este último evento quedó patente que, desde muy pronto, la transliteracy tuvo una conexión rápida y fluida con las bibliotecas y su acción formadora y alfabetizadora dentro de la noción de ALFIN. De hecho, han surgido diferentes blogs y espacios web que objetivan las acciones bibliotecarias, en tanto que desde 2009 existen ya estudios que perfilan bien el concepto, sus potencialidades y su adscripción al ámbito de la ALFIN como, por ejemplo, los artículos de Susie Andretta o el proyecto de investigación The Transliteracies Research Project, dirigido por Alan Liu, del Departamento de Inglés de la Universidad de California en Santa Bárbara (Marzal García-Quismondo, 2011).

En la noción de transalfabetización convergen diferentes tipos de alfabetización en medios de comunicación, digital, tecnológica e informacional y múltiples canales de comunicación (Andretta, 2009). Su idea esencial gira en torno a que no se trata de aprender de manera aislada a través del desarrollo de una alfabetización determinada, sino que debe hacerse mediante la interacción de todas ellas (Ipri, 2010). Es un término amplio que abarca muchos conceptos existentes y que cada vez va ganando más adeptos en el mundo de las bibliotecas. Sin embargo, la realidad actual sigue siendo el desconocimiento generalizado de muchos profesionales sobre el significado del término y su relación con la función instructiva y alfabetizadora de la biblioteca (S. Thomas et al., 2007).

Durante muchos años, la idea de alfabetización estuvo vinculada al proceso de creación e interpretación crítica del texto escrito, pero la llegada de nuevas formas de comunicaciones en red, digitales e interactivas ha originado una ruptura en todos los ámbitos de la vida social. La educación es uno de los sectores que más ha sufrido este cambio, hasta tal extremo que las instituciones educativas se han visto desbordadas y no terminan de sintonizar con la tecnocultura digital de las nuevas generaciones. Es innegable que las nuevas generaciones desarrollan una serie de competencias (trans)mediáticas fundamentales para su vida social fuera de las instituciones educativas. La web se está convirtiendo en uno de los principales entornos donde los sujetos aprenden, se informan y entretienen.

La difusión de los medios masivos de comunicación cambió el entorno cultural, obligando a investigadores y educadores a ampliar el alcance de su intervención. La alfabetización mediática o *media literacy* es un conjunto de competencias que permiten a las personas evaluar, analizar, evaluar y generar mensajes en una amplia variedad de formatos y modos de comunicación. Promovida por organizaciones como la UNESCO o la Unión Europea, la *media literacy* tiene como principal objetivo el proporcionar conocimientos herramientas de análisis crítico para capacitar a los consumidores de medios. Hasta el momento la *media literacy* se ha concentrado sobre todo en la enseñanza de competencias a los jóvenes.

En su blog²⁴ en Internet, Carlos Scolari investigador de la comunicación experto en medios digitales, interfaces y ecología de la comunicación, considera que la distancia entre la esfera escolar y la esfera mediática es enorme. Su proyecto de investigación Transliteracy, seleccionado en septiembre de 2014 por la Unión Europea en una convocatoria competitiva dentro del programa Horizon 2020 para el periodo 2015-2018, pretende facilitar el acercamiento entre ambas esferas creando espacios concretos de interacción. El objetivo general del proyecto es comprender cómo los jóvenes están adquiriendo competencias *transmedia* (desde crear *fanfiction* hasta resolver problemas en los videojuegos) fuera de la escuela e incorporar estos procesos dentro de las instituciones educativas. Una vez identificadas las competencias *transmedia* y las estrategias informales de aprendizaje aplicadas por los jóvenes fuera de las instituciones, el equipo las transformará en actividades y propuestas para ser implementadas dentro de las escuelas. Además de las habituales publicaciones en revistas, libros, o conferencias, el proyecto Transliteracy producirá un “kit del profesor” para facilitar la renovación pedagógica a partir de la explotación de las competencias *transmedia* de los estudiantes. Para llevar a cabo todo ello, Scolari cuenta con un equipo de investigadores de nueve a un grupo de investigadores de nueve países (España, Portugal, Italia, Finlandia, Reino Unido, Colombia, México, Uruguay y Australia) con larga experiencia en la investigación en comunicación y educación.

En los últimos años, también ha surgido una nueva modalidad de alfabetización, la *dataliteracy*, en relación con la alfabetización estadística y las comunidades de datos abiertos. La creciente importancia de los datos en la sociedad, y particularmente en el ámbito científico, reflejada en iniciativas como *open data* requiere que tanto bibliotecas públicas como educativas contribuyan a la difusión de la alfabetización de datos o *dataliteracy*. El *open data* es un movimiento que promueve la liberación de datos, generalmente no textuales y en formatos reutilizables procedentes de organizaciones. Los datos liberados pueden ser de cualquier temática y fue el gobierno

²⁴ Disponible en: <http://hipermediaciones.com> [Consulta 04/01/16]

británico quien comenzó a hacerlo en 2010 con su propuesta Opening up Government. Por su parte, la Unión Europea hace años ya había comenzado a interesarse por la reutilización de los datos, como muestra su *Directiva 2003/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la reutilización de la información del sector público* (Peset Mancebo, Ferrer Sapena y Subirats Coll 2011).

La alfabetización de datos o *dataliteracy* cada vez tiene una mayor presencia en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza, aunque en el ámbito de las bibliotecas su presencia se reduce fundamentalmente a bibliotecas universitarias por las necesidades de investigación de sus usuarios y, sobre todo, por el impulso de la e-ciencia. Esto ha originado que en las últimas décadas hayan surgido bibliotecas o servicios de datos en algunas bibliotecas de investigación especializadas.

A día de hoy, la alfabetización de datos se concibe como una competencia tan importante como la ALFIN, ambas se complementan y deben formar parte de la función educativa de las bibliotecas en su condición de recurso para generar el conocimiento y la innovación. Por tanto, su inclusión en los programas de alfabetización de las bibliotecas, es totalmente justificada (Calzada Prado y Marzal García-Quismondo 2013). Algunos autores como Stephenson y Caravello equiparan la *dataliteracy* con la alfabetización estadística, mientras que otros, como Schield observan características diferenciadoras. Para este último, la alfabetización de datos forma parte de la cultura estadística que implica la formación de personas para acceder, evaluar, manipular, resumir y presentar datos, mientras que la alfabetización estadística tiene como objetivo enseñar cómo pensar críticamente acerca de las estadísticas descriptivas. Ambos conceptos comparten un componente esencial: el pensamiento crítico, que permite encontrar en aptitudes matemáticas y estadísticas, un mayor conocimiento general.

Sin embargo, hasta la fecha no existen normas o directrices específicas establecidas para la alfabetización de datos, aunque algunas de sus competencias si están recogidas en los modelos y estándares de ALFIN como, por ejemplo, las capacidades de:

- Definir con precisión la necesidad de información
- Localizar las fuentes de información
- Evaluar críticamente tanto las fuentes como las ideas expresadas
- Gestionar la información seleccionada
- Analizar y sintetizar la información para apoyar argumentos o generar nuevas ideas
- Documentar las fuentes utilizadas
- Comunicar los resultados de una manera ética

Todas estas alfabetizaciones constituyen silos, cada una con sus defensores y con argumentos bien definidos, cada una fiel a su propia cultura y ecosistema. Sin embargo cada medio está evolucionando en función de los otros, y en la misma dirección, interactuando entre ellos. Los diferentes medios están invadiendo todas las alfabetizaciones, a las que solo se puede acceder con competencias informáticas o tecnológicas, necesarias por otro lado para generar los contenidos en los distintos medios. Los medios sociales y lo multimedia, han introducido diferencias y nuevos conceptos que obligan a diseñar una alfabetización para un mundo digital, conectado y en red en el que se hace imprescindible la colaboración. Las nuevas alfabetizaciones hacen cada vez más partícipes a los propios usuarios y deben incluir a muchos tipos de profesionales, como son los docentes, pero también bibliotecarios, especialistas en medios, pedagogos, informáticos, por lo que no puede ser una alfabetización relacionada en exclusiva con una profesión (González Fernández-Villavicencio, 2012).

4.4. MODELOS Y NORMAS DE ALFIN PARA PROGRAMAS EN BIBLIOTECAS

La elucidación conceptual que vamos realizando debe concluir, necesariamente, en la normalización de principios de aplicación de la ALFIN, sea cual fuere la modalidad formativa o contexto en el que se proyecte, puesto que condiciona el desarrollo instructivo enfatizando bien en el proceso desde destrezas a competencias, bien en el

carácter procedimental e instrumental de esta formación, o bien en el adiestramiento intelectual de consecución de conocimiento y saber en entornos digitales. Esto implica distinguir aplicativamente tres factores palpables en la organización de programas formativos en torno a la ALFIN:

- Las normas, que han sido elaboradas, publicadas, analizadas y suscritas, por diferentes entidades para su seguimiento por parte de profesionales o académicos. Cuando se diseña un programa formativo de ALFIN debe evidenciarse la norma a la que se acoge por una poderosa razón: la norma establece el qué y por qué del programa. Es el modo de establecer las convenciones, que venimos considerando necesarias, y además asegura la compatibilidad y cooperación del programa con otros acogidos a la misma norma.
- El modelo, que debe ser enunciado inmediatamente tras la determinación de la norma, por la razón fundamental de que la elección del Modelo (existen ya varios arquetipos) determina toda la planificación competencial, diseño instructivo y curricular de la ALFIN. El modelo asienta con firmeza el cómo y para qué deben diseñarse los contenidos y procedimientos para conseguir los objetivos competenciales de la ALFIN.
- El método, derivado necesariamente del modelo, cuyo objetivo es servir de guía para la programación didáctica (unidades didácticas, tareas, actividades, evaluación, etc.) del programa ALFIN.

Como en otros ámbitos de la sociedad, el auge y desarrollo de la ALFIN no ha surgido de la nada y se ha trabajado para fomentarlo a través de declaraciones, programas, planes, directrices, normas, modelos, etc. Detrás de todos ellos hay organizaciones e instituciones que en los últimos treinta años los han desarrollado, defendido e impulsado, originando en el sector bibliotecario todo un paradigma teórico de la ALFIN que sirve de fundamento para la práctica profesional a través de distintas declaraciones, normas y modelos. Si las declaraciones establecen el marco general de

la ALFIN al mismo tiempo que llaman la atención a la sociedad, a los gobiernos, autoridades e instituciones culturales y académicas; las normas, los modelos, las directrices y los marcos nos acercan más a su aplicación práctica, indicándonos qué es lo que se debe buscar y cómo, aunque no siempre lo logren. Proporcionan el esquema general de cuáles son las competencias que se deben conseguir, acompañadas de ejemplos de cómo lograrlo (Calderón Rehecho, 2012).

Existe cierta confusión terminológica entre modelos y normas, sin embargo, Aurora Cuevas considera que un modelo de ALFIN es un marco teórico que trata de presentar el nivel de competencias necesario para que una persona adquiera las habilidades que le hagan ser alfabetizado en información en un determinado estadio evolutivo. Estos modelos se ejecutan a través de normas, que describen la naturaleza y el alcance de los constructos (Cuevas Cerveró, 2007).

Hasta el momento, los modelos más aceptados han sido las elaboradas por las principales asociaciones profesionales del mundo, anglosajonas fundamentalmente. La canadiense Susie Andretta, profesora de la London Metropolitan University ha comparado críticamente los modelos más conocidos sobre ALFIN, a saber los desarrollados por ACRL en Estados Unidos, ANZIIL en Australia y Nueva Zelanda y SCONUL en REINO Unido. En su análisis se observa una clara coincidencia de las tres propuestas en cuanto a la metodología para procesar información, comenzando por la identificación de la necesidad de información, seguida de métodos para el acceso y la evaluación de la información recuperada para dar respuesta a la necesidad que ha iniciado el proceso de búsqueda (Pinto Molina, Sales Salvador y Martínez-Orsorio 2008).

Actualmente se está tendiendo a superar la excesiva diferenciación entre modelos y normas, a través del denominado Marco para la ALFIN. Ello ha sido gracias a planteamientos como los del Information Literacy Framework and Syllabus, de la Queensland University of Technology (2004); el proyecto Big Blue, desarrollado por las bibliotecas universitarias de Manchester y Leeds; y la segunda edición de las normas de ANZIIL (Gómez Hernández y Pasadas Ureña 2007).

Se da la paradoja de que habiéndose iniciado y desarrollado la ALFIN desde el ámbito profesional educativo (asociaciones y gremios de bibliotecas escolares y universitarias), es ahora el sector de las bibliotecas públicas el que ha encontrado un mayor desarrollo de actuación. Sin embargo, en la veintena de años que el concepto está implantando en la profesión ha habido una carencia de información sobre ALFIN en bibliotecas públicas en la literatura internacional, especialmente si lo comparamos con las referencias de las bibliotecas escolares y universitarias. En el año 2000 Rader culminó un trabajo tras revisar 3.900 revistas entre el periodo 1973-1998 categorizando los artículos por tipo de biblioteca. Más tarde, Johnson y Jent realizaron una compilación similar entre los años 2000 y 2005 con resultados fueron muy similares. Si en el estudio de Rader los artículos sobre ALFIN en el contexto de las bibliotecas públicas era del 2%, en el trabajo posterior el porcentaje decreció por debajo del 2%, frente al 52-62% de referencias sobre bibliotecas universitarias y el 20-35% de bibliotecas escolares (Harding, 2008).

En este cambio de tendencia del papel proactivo de las bibliotecas públicas han influido diversos documentos normativos de índole general sobre bibliotecas como: el *Manifiesto IFLA/UNESCO* (1994), la *Declaración de Copenhague* (1999), las *Pautas IFLA/UNESCO* (2001), el *Manifiesto sobre Internet de IFLA/FAIFE* (2002), el *Manifiesto de Oeiras* (2003) promovido por la red PULMAN, y las *Directrices de desarrollo IFLA/UNESCO* (2006), así como en otros de carácter más específico como la *Declaración de Praga sobre ALFIN* (UNESCO/NFIL 2003), fruto de la Reunión de Expertos convocada en 2003 por la UNESCO y el Foro Nacional de Alfabetización Informacional de Estados Unidos; la propuesta de *Directrices Internacionales para la ALFIN* compiladas por la sección de Alfabetización Informativa de la IFLA en octubre de 2004; la *Declaración de Alejandría* (UNESCO/NFIL, 2005) y la *Declaración de Toledo: Bibliotecas por el aprendizaje permanente* (2006). Esta última surgió del primer encuentro de trabajo celebrado en España y supuso la adquisición de un compromiso por parte de profesionales y diversas administraciones en aras de dotar a la ALFIN de una mayor dimensión protagónica en las bibliotecas de nuestro país.

Además de la IFLA y la UNESCO, otras organizaciones internacionales como la OCDE y el Consejo de Europa también han fomentado programas de inclusión digital y ALFIN (Cuevas Cerveró, 2011). De hecho, el propio Tratado de la Unión Europea reconoce las bibliotecas públicas como instituciones culturales con una gran responsabilidad sobre el patrimonio cultural, la literatura y la alfabetización. Con la aparición en 1993 del libro blanco de Delors y del informe Bangemann, un año más tarde, arrancaron las políticas educativas en la sociedad de la información en el viejo continente. Desde entonces, la clase política de la Unión Europea entendió que el aprendizaje activo y el aprendizaje a lo largo de la vida eran aspectos esenciales para alcanzar el desarrollo y el éxito en la sociedad del conocimiento, hasta el punto que las políticas educativas de la Unión Europea para la sociedad de la información se han constituido en auténticas políticas de ALFIN (Cuevas Cerveró, 2007).

La primera acción política comunitaria de la Unión Europea para la sociedad de la información (Marzal García-Quismondo, 2004) surgió en el Consejo de Lisboa, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000, acordándose un nuevo objetivo estratégico a fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de un estado activo de bienestar. El objetivo era convertir a la Unión Europea en la economía del conocimiento más competitiva del mundo entre 2000 y 2010. (Caridad Sebastián y Marzal García-Quismondo 2006). A raíz de la Cumbre de Lisboa, con el fin de capacitar a los ciudadanos para vivir y trabajar en una sociedad condicionada por la saturación informativa se elaboraron los planes *eEurope*. Las ediciones de *eEurope* 2002 y 2005 configuraron el Espacio Europeo de Educación Superior como soporte del nuevo modelo educativo de la Unión Europea y de la formación permanente de sus ciudadanos, pero fue el plan *eEurope* 2010 el que representó un mayor salto cualitativo hacia la ALFIN, imponiéndose como un modelo unificador y como un factor determinante para la integración social (Cuevas Cerveró, 2007).

En respuesta al Consejo de Lisboa, cuya estrategia se relanzó en 2005, y de forma paralela a los planes *eEurope*, comenzó a tomar fuerza en la Unión Europea el concepto *eLearning* definido como (García Peñalvo, 2005, p. 3):

“la capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias”.

Por otra parte, la aparición de proyectos, estudios y programas como el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES), la Encuesta Internacional de Alfabetización de las Personas Adultas (IALS), el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), los informes PISA, el Programa para la Valoración Internacional de Competencias de Personas Adultas (PIAAC), el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) o el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), han supuesto que los gobiernos de los países de la Unión Europea tomaran conciencia de la dimensión del analfabetismo.

En cuanto a organismos e instituciones que han desempeñado una labor en pro de la ALFIN en el continente, cabe resaltar la labor del European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), que en 1998 estableció el grupo de trabajo Library and Learning Support Working Group (LLSWG) para compartir ideas sobre ALFIN, y sobre todo, el European Council of Information con proyectos como End User Courses in Information Access through Communication Technology (EDUCATE), Distance Education Information Courses with Access Through Networks (DEDICATE), Virtual and Electronic Resources for Information Skills Training for Young People (VERITY), Local Community - Openness, Transparency, Information - a European Perspective (LOCOMOTIVE), y Distance Education for Librarians: Creating an Information-Competent Society (DELCIS), entre otros (Virkus, 2003).

En la evolución de las políticas de la Unión Europea sobre ALFIN se observa el paso de una orientación centrada en el acceso a las infraestructuras y a las redes de comunicación como un medio para eliminar las desigualdades sociales e impulsar la innovación y el desarrollo tecnológico (es decir, a igual acceso, igual alfabetización), a

otra fundamentada en la alfabetización. Las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema siguen resultando escasas, por lo que los documentos de trabajo de las instituciones de la Unión Europea (comunicaciones, informes, evaluaciones, directivas, programas), constituyen prácticamente las únicas fuentes de información que se pueden encontrar sobre las políticas europeas de ALFIN.

Todas estas dificultades y las diferencias entre unos países y otros han hecho que en lugar de referirnos a ALFIN a nivel general, sea necesario delimitar los modelos en función de su desarrollo por áreas geográficas. Y en este sentido, al igual que planteábamos en el capítulo segundo referido a la cooperación entre bibliotecas públicas y educativas, nos volvemos a encontrar nuevamente que el desarrollo de la ALFIN adquiere un papel protagónico en la región nórdica y en los países anglosajones, especialmente en Australia y Nueva Zelanda.

4.4.1. PAÍSES ANGLOSAJONES

Según un estudio sobre el análisis de las publicaciones recogidas en bases de datos internacionales, resulta incuestionable el papel preponderante de los países anglosajones en la investigación sobre ALFIN, (Calzada Prado et al., 2007) y sobre todo, cuatro regiones (Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda) que desde 1989 han liderado la presentación de propuestas de estándares, normas y modelos realizadas desde del ámbito universitario (Uribe Tirado, 2013)

Existen numerosas iniciativas (proyectos, publicaciones, programas, tutoriales, herramientas, cursos, comunicaciones, etc.) llevadas a cabo en bibliotecas de Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda. En el continente oceánico, las primeras acciones de ALFIN tuvieron lugar en bibliotecas escolares (en la década de los 70 en Australia y a mediados de los 80 en Nueva Zelanda). En Estados Unidos, por ejemplo, encontramos bastantes ejemplos de buenas prácticas para bibliotecas escolares y universitarias (Goff, 2006), bibliotecas públicas (Jehlik, 2004), y bibliotecas integradas o *joint use library*, surgidas de la combinación de los anteriores tipos y cuyo caso más emblemático es el de la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. de San José

(California). No ha sucedido lo mismo con Canadá, según los resultados de un estudio exhaustivo realizado conjuntamente por una bibliotecario de la Universidad de Alberta y un trabajador de la Biblioteca Pública de Edmonton que analizaban la función de las bibliotecas públicas canadienses en el avance de las políticas gubernamentales sobre ALFIN, se concluía que la formación en ALFIN no es una prioridad y no está plenamente aceptada ni por los bibliotecarios ni por los usuarios (Julien y Breu 2005).

La principal diferencia entre los países anglosajones y las propuestas de otras naciones, no es tanto la cantidad de proyectos elaborados ni sus beneficiarios, sino otros dos aspectos: la configuración de la ALFIN como una cuestión política nacional y el rol del las asociaciones profesionales. En los países anglosajones la ALFIN es un tema de interés político nacional, sobre todo, en Estados Unidos y Australia y Nueva Zelanda, donde la perspectiva de la ALFIN se ha integrado en los planes educativos nacionales, estableciendo mediante legislación, un enlace estrecho entre esta y el objetivo global de aprendizaje a lo largo de la vida (Pinto Molina et al., 2008).

En Estados Unidos, la ALFIN se reconoce como un proyecto colectivo de interés nacional a nivel gubernamental de gobierno (Hernández Salazar, 2012). Durante la administración de George W. Bush el Congreso de Estados inició la propuesta de mejora y modificación de la *Ley de Educación para el adulto y el alfabetismo para la familia de 1998*, gracias a la cual los programas de alfabetización familiar han sido reconocidos como una manera de ayudar a los niños a tener éxito en la escuela mientras sus padres desarrollaban las destrezas de la lectoescritura. En 2009 como apoyo a la campaña que realiza el Foro Nacional de Alfabetización Informacional, el presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, proclamó el mes de octubre como el Mes de Concienciación Nacional de la ALFIN²⁵. Lejos de parecer una frivolidad, esta declaración venía acompañada de una exposición de motivos en la que además de

²⁵ Disponible en: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Months [Consulta 04/01/16]

hablar de elementos clave de lo que significa la ALFIN se incidía en que todos los estadounidenses debían ser expertos en todas las destrezas necesarias para moverse en la sociedad actual y ser conscientes de su importancia (Calderón Rehecho, 2012). Además, también hay programas gubernamentales como el Improving Literacy Through School Libraries, cuya misión es promover estrategias de carácter local que mejoren la competencia lectora de los estudiantes a través de los servicios y recursos de las bibliotecas escolares que existen en más del 90% de los colegios públicos del país.

En Australia existen acuerdos federales y legislativos que han tenido un impacto significativo en el crecimiento y el desarrollo de la educación en ALFIN, así como buen número de informes gubernamentales. El primero de ellos fue el *Library provision in higher education institutions* de 1989 elaborado por el Australian National Board of Employment, Education and Training. Otros documentos de interés son: el *Informe del Comité Mayer a los Ministros de Educación* de Australia de 1992; el *Learning for Life* del *Review Committee on Higher Education Financing and Policy* de 1998; el documento del gobierno australiano *Literacy for All: The Challenge for Australian Schools*, también de 1998; y el *Libraries in the online environment* del Comité de Investigación del Senado de Australia de 2003, en el que se afirmó que lo más importante en el nuevo entorno digital era el papel significativo que tenían las bibliotecas públicas en el proceso de acceso a la información, sirviendo para identificar a los grupos más desfavorecidos en formación y acceso a los recursos: ancianos, estudiantes, población indígena, discapacitados e inmigrantes (Gómez Hernández et al., 2007).

En Nueva Zelanda, la ALFIN se promueve como una política de información nacional, destacando las recomendaciones hechas por la Library and Information Association of New Zealand Aotearoa (en adelante LIANZA) al Gobierno nacional sobre el desarrollo de la ALFIN y sobre todo, el marco articulado a partir de dos documentos: *Learning for life* y *Education for the 21st Century* (Candy, Crebert y O'Leary 1994).

En Reino Unido, a diferencia de sus homólogos anteriores, existe la evidencia de que la preocupación de los diferentes gobiernos sobre el progreso de la ALFIN como elemento clave de la sociedad de la información ha sido limitado (Webber y Johnston 2003). Tampoco se ha fomentado el que las bibliotecas públicas incluyan acciones de ALFIN como un elemento prioritario, tal y como ha realizado con otras cuestiones como la inclusión social. No obstante, existen iniciativas nacionales impulsadas desde el Joint Information Services Committee (JISC), organismo formado por todos los centros educativos para mayores de 16 años y que promueve proyectos de ALFIN que incluyen desarrollo del aprendizaje, enseñanza e investigación a través de las tecnologías de información y comunicación; y otras de carácter regional como las del Yorkshire Universities Information Skills Group cuyo fin es fomentar y dar soporte a la cooperación y la colaboración entre las instituciones de enseñanza de educación superior.

En cuanto al papel que han asumido las asociaciones bibliotecarias anglosajonas en la concepción y desarrollo de la ALFIN, éste no se ha limitado exclusivamente a la creación de grupos de trabajo y organización de conferencias, seminarios, cursos de formación y talleres, sino que además han propiciado el diseño de modelos de ALFIN. En Estados Unidos las asociaciones profesionales han tenido una gran influencia, de tal manera que las definiciones, estrategias y normas utilizadas han surgido de éstas (Hernández Salazar, 2012). En cuanto a intentos normativos todos tienen a la ALA como principal responsable. A finales de la década de los 80 creó la American Library Association Presidential Committee on Information Literacy que definió el concepto, señaló su importancia para la ciudadanía y el mundo de los negocios y solicitó que se incluyera en los programas de enseñanza de las escuelas y los *colleges*.

En 1998 desde la ALA se fundó el Institute for Information Literacy y después surgieron las principales normas que se han convertido en referentes a nivel mundial: *Information Literacy Standards for Student Learning*²⁶ publicados conjuntamente por la AASL y la AECT; y las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en*

²⁶ Disponible en: http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/InformationLiteracyStandards_final.pdf
[Consulta 04/01/16]

la Enseñanza Superior de la *Association of College and Research Libraries*²⁷. Más reciente, es el Information Literacy Coordinating Committee creado desde la ALA y que incluye un Comité Interdivisional entre la ACRL y la AASL cuya finalidad es centrarse en cómo preparar a los jóvenes para estar alfabetizados en información (Calderón Rehecho, 2012).

En Oceanía la primera asociación de bibliotecas y bibliotecarios que incluyó la ALFIN en el contexto nacional de la política de información, fue la neozelandesa LIANZA que constituyó un modelo basado en la identificación de tres elementos: el acceso al conocimiento, el contenido real del conocimiento y la equidad del conocimiento. Por debajo de LIANZA, en cuanto a desarrollo de una estrategia nacional de ALFIN, se encuentra la ALIA. En 1992 cofinanció la primera conferencia nacional sobre la ALFIN, organizada por la Universidad de South Australia, y en 2001 contribuyó con una declaración, *Statement on information literacy for all Australians*²⁸, que ha servido como referencia a otras organizaciones bibliotecarias de carácter nacional e internacional, al considerar que la ALFIN puede contribuir a:

- El aprendizaje permanente
- La creación de nuevo conocimiento
- La adquisición de habilidades
- El refuerzo personal, profesional, social e institucional
- La inclusión social
- La participación ciudadana
- La innovación y desarrollo

²⁷ Documento traducido al castellano por Cristóbal Pasadas de la Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Granada. Disponible en:

<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards> [Consulta 04/01/16]

²⁸ Disponible en: <https://www.alia.org.au/about-alia/policies-standards-and-guidelines/statement-information-literacy-all-australians> [Consulta 04/01/16]

Por otra parte, el primer modelo normativo de ALFIN elaborado por una asociación²⁹ fueron las *Normas sobre alfabetización en información*³⁰ de CAUL en 2001, dirigidas a bibliotecas universitarias y basadas en las normas de la ACRL del año 2000. La segunda edición fue actualizada bajo la responsabilidad de ANZIIL y se destinó a toda la población en su conjunto, incorporando algunos cambios desarrollados durante un taller de trabajo en Sídney en enero de 2003 (Bundy, 2004a). Además, otras asociaciones australianas han presentado declaraciones a nivel nacional sobre la ALFIN. En noviembre de 1994 la ASLA adoptó una declaración política de ALFIN para las bibliotecas escolares³¹, conjuntamente con la ALIA, basada en el documento elaborado por ambas *Learning for the future: developing information services in schools*, que recoge prácticas implementadas con las nuevas tecnologías en centros de enseñanza de educación primaria y secundaria de Australia. También destaca la labor realizada por el National Working Group for TAFE Library Services (NWGTLS) para el desarrollo de las habilidades tecnológicas y digitales como una parte del proceso de aprendizaje a través de las bibliotecas de los centros de formación profesional.

En Estados Unidos y Australia las asociaciones profesionales han desarrollado un activo papel promotor y han contribuido a la integración de la ALFIN entre las prácticas de la educación superior. En el Reino Unido el esfuerzo también ha sido colegiado, por parte de los bibliotecarios y profesionales de la información (Hernández Salazar, 2012), pero por el contrario se ha escogido una perspectiva más tecnológica, en la que las habilidades de alfabetización digital son prioritarias y el paradigma del aprendizaje autónomo no está del todo definido (Pinto Molina et al., 2008).

El primer modelo nacional que se desarrolló en el Reino Unido fue The Seven pillars model of information literacy de SCONUL en 1999. Posteriormente, en 2011, fue

²⁹ No conviene olvidar el aporte de Christine Susan Bruce que en 1997 publicó un texto fundamental para el devenir del concepto *The Seven Faces of Information Literacy*, publicado en castellano en el año 2003 como *Las siete caras de la ALFIN en la Enseñanza Superior* ano en la revista *Anales de Documentación*, núm. 6. Disponible en:

<http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/viewFile/3761/3661> [Consulta 04/01/16]

³⁰ Documento traducido al castellano por Cristóbal Pasadas. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/285662.pdf> [Consulta 04/01/16]

³¹ Disponible en: <http://www.asla.org.au/policy/information-literacy.aspx> [Consulta 04/01/16]

revisado³² con el fin de actualizar y ampliar el rango de diferentes terminologías y conceptos asociados a lo que hoy se entiende como ALFIN. En el año 2004 la asociación CILIP definió la ALFIN consiguiendo que el concepto fuera aceptado por la profesión, muy reacia hasta entonces. Tanto SCONUL como CILIP cuentan con un grupo de trabajo dedicado a ALFIN para debatir cuestiones sobre el tema e intercambiar conocimientos. Sin la relevancia y repercusión de las anteriores organizaciones, son también reseñables las iniciativas realizadas por asociaciones irlandesas como la Library Association of Ireland (LAI), el Consortium of National and University Libraries (CONUL), y la National Adult Literacy Agency (NALA).

Un ejemplo paradigmático de la colaboración entre asociaciones y organizaciones británicas de distinto ámbito, lo encontramos en el portal Information Literacy³³ (IL), lanzado por Jonathan Douglas con la participación de las organizaciones británicas Eduserv, Higher Education Academy Subject Centre for Information&Computer Sciences (HEA ICS), Museums, Libraries and Archives Council (MLA), CILIP, SCONUL y SLA; y que recoge recursos de ALFIN, estudios de caso, manuales y ejemplos de buenas prácticas. Algunos de ellos son la Universidad Caledonian de Glasgow, que ha elaborado un marco integrado de ALFIN para todos los estadios educativos de Escocia³⁴; la comunidad de práctica de la Universidad de Staffordshire conocida como SUILCoP (Andretta, Pope y Walton 2008); y la Open University (OU), institución pionera en el mundo de enseñanza a distancia que popularizó en 2006 unos cursos acreditados de competencias de ALFIN bajo la denominación Making Sense of Information in the Connected Age (MOSAIC) y que posee un activo grupo de investigación sobre el tema. En la actualidad, cuenta con diferentes programas de nivel avanzado de ALFIN integrados en los planes de estudios como SAFARI o Info-Rate basados en los siete pilares del modelo de SCONUL.

Así pues, como se puede apreciar, el modelo de desarrollo de las asociaciones bibliotecarias en la normalización de la ALFIN ha sido centralizado por la ALA y sus

³² Disponible en: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> Consulta [04/01/16]

³³ Disponible en: <http://www.informationliteracy.org.uk/> [Consulta 10/06/14]

³⁴ Disponible en: <http://www.caledonianblogs.net/nilfs> [Consulta 10/06/14]

secciones en Estados Unidos, bicéfalo en Reino Unido (con CILIP y SCONUL) y mucho más plural, abierto, y en definitiva, cooperativo en Australia y Nueva Zelanda, donde el número de intentos normativos ha sido superior, más recientes en el tiempo y con una clara preocupación por revisar las normas y los estándares periódicamente, a diferencia de los otros países anglosajones.

4.4.1.1. AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

El mejor y más claro exponente de cooperación en ALFIN entre profesionales ha sido la segunda edición de las *Normas sobre alfabetización en información*, que fue realizada conjuntamente por las asociaciones ANZIIL y CAUL con el fin de reflejar la forma en que profesores y bibliotecarios habían utilizado la primera edición. Participaron más de medio centenar de profesionales de bibliotecas universitarias y bibliotecas especializadas y otras de Australia y Nueva Zelanda que ya habían contribuido a la primera edición. Uno de los cuatro principios generales en los que se basa el nuevo documento, más conocido como *Marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica*, considera que una persona alfabetizada en información demuestra responsabilidad social por medio del compromiso con el aprendizaje continuo y la participación comunitaria (Bundy, 2004a), por lo que en este documento encontramos la base y el fundamento para la cooperación integrada de bibliotecas públicas y bibliotecas educativas en cuestiones de ALFIN.

A finales del siglo XX se criticaron los informes y la retórica institucional, instando a los bibliotecarios australianos a convencer a educadores y políticos de que la ALFIN es esencial para el aprendizaje permanente. En Australia y Nueva Zelanda el concepto de ALFIN, asociado estrechamente al aprendizaje para toda la vida, se encuentra cada vez más consolidado. No se contempla como el producto de un simple curso sino como un proceso de aprendizaje donde la colaboración institucional es crucial. La ALFIN se presenta como un problema para los bibliotecarios, pero que no solo atañe a las bibliotecas ya que necesita ser comprendido y reconocido por todos los educadores,

desde la guardería hasta la universidad. En palabras de Candy, la ALFIN es el *zeitgeist*³⁵ educacional, no sólo de nuestro tiempo, sino también de los venideros (Bundy, 2008).

En una conferencia titulada *Catching them in the cradle: family literacy programs stated*, Sue North señaló que la prosperidad en el siglo XXI dependerá de la inversión de los gobiernos en recursos que permitan a los ciudadanos desarrollar capacidades para adquirir conocimiento y habilidades para el aprendizaje para toda la vida. La capacidad lectora y escritora no sólo es esencial para la enseñanza convencional, también lo es para la participación de la población adulta en cualquier faceta cotidiana. Sin embargo, son los niños, más que ningún otro estrato poblacional los que deben desarrollar el aprendizaje en ALFIN, debido a la variedad y a la abundancia de información escrita que encontrarán a lo largo de su vida. Las primeras oportunidades y experiencias que reciban en ALFIN afectarán y determinarán su vida posterior (Bundy, 2004b).

La profesión bibliotecaria es la única que realmente permanece alerta sobre la ALFIN de los ciudadanos, entendiendo esta como un requisito previo para la capacitación personal y democrática, la formación continua y el desarrollo social y económico. Por lo tanto, son los bibliotecarios y las asociaciones los que deben transmitir a las diferentes administraciones que la cuestión crítica de la sociedad de la información no es tanto la brecha digital, sino la brecha en ALFIN (Bundy, 2002).

En Australia se reconocen hasta ocho tipos de biblioteca: bibliotecas públicas municipales, bibliotecas de colegios de Educación Primaria, bibliotecas de institutos de Secundaria, bibliotecas integradas, bibliotecas universitarias, bibliotecas de centros de formación profesional y bibliotecas especializadas y bibliotecas estatales. El número de bibliotecas asciende a 14.000, destacando el conjunto formado por las bibliotecas públicas y educativas, incluidos los casos de combinación o integración de ambos tipos, que representa el 84% del total del país.

³⁵ *Zeitgeist* es la experiencia de un clima cultural dominante que define, particularmente en el pensamiento hegeliano, una era en la progresión dialéctica de una persona o el mundo entero.

Amparados por el marco nacional de estándares y principios, los bibliotecarios de nuestras antípodas están desarrollando e implementando modelos exitosos y estrategias prácticas en ALFIN, ya que han entendido a la perfección que las bibliotecas públicas y las bibliotecas educativas son los lugares ideales para aplicarla.

Las bibliotecas públicas constituyen entes públicos únicos por su empeño en resolver las necesidades informativas, culturales, educativas y de ocio de la población en general. Ninguna otra institución pública o educativa proporciona tanto como ellas, no en vano son los edificios públicos que cuentan con mayor número de visitas, y los más usados y mejor valorados por la comunidad, respondiendo con eficacia a la inversión realizada en ellas (Bundy, 2004b). Sin embargo, han sido los bibliotecarios y las bibliotecas educativas (escolares, de centros de formación profesional y de universidades australianas) las que han liderado la promoción de la ALFIN en Australia y Nueva Zelanda (Bundy, 1998a). De hecho, ningún otro país como Australia ha ensalzado la presencia del concepto en los centros de formación profesional y algunos autores consideran que la ALFIN debería dirigir todo lo relacionado con la colaboración entre bibliotecarios y académicos (Bundy, 2004c).

Ciertamente, Australia ha progresado muy rápidamente situándose entre las diez naciones con bibliotecas públicas más desarrolladas, en términos de cobertura nacional, edificios, colecciones, servicios, programas y tecnología. Sin embargo, por delante de ella se encuentra Nueva Zelanda, que ya en 1956 fue identificada, junto a Estados Unidos, Reino Unido y Dinamarca, como uno de los cuatro países con mejores instalaciones de bibliotecas públicas (Bundy, 2005). En una encuesta realizada en 2003 las bibliotecas neozelandesas fueron proclamadas como la segunda actividad cultural más popular del país. Uno de los roles más importantes de las bibliotecas públicas es apoyar, fomentar y proporcionar el aprendizaje permanente y la ALFIN. Para consolidar ese papel deben trabajar con organizaciones educativas a nivel local y nacional y ejecutar estrategias cooperativas. De igual forma, existe una necesidad clara y acuciante por parte de las bibliotecas escolares y de los centros abastecedores de formación permanente de cooperar con bibliotecas públicas para garantizar el acceso necesario a la educación que demanda la sociedad actual. Los progresos colaborativos

entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas de todos los niveles en Nueva Zelanda son cada vez más importantes en la búsqueda de la obtención de mejores resultados, siempre y cuando las bibliotecas sean capaces de mantenerse al corriente de los progresos tecnológicos (Local Government, 2006)

En el siglo XXI los modelos de enseñanza colaborativos se presentan como el mayor cambio revolucionario en la educación superior por lo que las instituciones de enseñanza de Australia y Nueva Zelanda han tomado conciencia sobre la necesidad de generar estrategias y oportunidades para promover la labor educativa de los bibliotecarios. Lo mismo sucede con las bibliotecas públicas australianas. La aparición de los informes *Navigating the economy of knowledge: a national survey of users and non-users of state and public libraries* y *2020 vision: towards the libraries of future*, de 1995 y 1996 respectivamente, plantearon una redefinición y una nueva función para la biblioteca pública basada en el aprendizaje y la enseñanza permanente (Poustie, 2000). Las bibliotecas públicas, cuyas raíces en Australia y Nueva Zelanda se encuentran en los *Mechanic Institutes* y en las asociaciones educativas de trabajadores, adquieren ahora un potencial único para lograr en colaboración con otras instituciones una mejora en la formación y alfabetización de las personas y una mayor inclusión social de los ciudadanos.

Los elementos clave que han contribuido en el desarrollo de las bibliotecas públicas y educativas australianas y sus programas de ALFIN son dos fundamentalmente: las asociaciones de bibliotecarios y la proliferación de publicaciones especializadas. Según Alan Lindsey Bundy el progreso de la ALFIN depende en líneas generales de la convicción, de los recursos y de la propia voz de las asociaciones de bibliotecas y bibliotecarios locales, nacionales, e internacionales, pero añade que al explorar los sitios web de éstas son pocas las que cuentan con declaraciones políticas sobre el tema, existiendo acercamientos muy desiguales entre unos países y otros. Ni la IFLA ni la ALA, ni la Canadian Library Association, ni las asociaciones europeas, incluyendo las británicas cuentan con iniciativas de este calibre (Bundy, 2002).

Al contrario que los países de otros continentes, en Australia y Nueva Zelanda existe un gran número de asociaciones profesionales ejecutando acciones de ALFIN. Aparte de las que se han mencionado anteriormente como ALIA, ANZIL, CAUL, ASLA, FOLA y CONZUL, existen otras muchas que han contribuido a fomentar el tema. En el ámbito de la educación primaria se encuentran: Western Australian School Library Association³⁶, School Library Association of the Northern Territory, Australian School Library Association Tasmania, School Library Association of Victoria³⁷, School Library Association New South Wales³⁸, School Library Association of Queensland³⁹, Association of Independent Schools of Western Australia⁴⁰ y School Library Association of South Australia⁴¹. Esta última cuenta con una lista de distribución Slasanet que trata y discute aspectos y eventos de interés para bibliotecarios escolares y profesores en el estado de Australia del Sur, el que mayor proporción de bibliotecas integradas tiene del país. Los centros de formación profesional también cuentan con sus propias asociaciones como LEARN (Network of South Australian TAFE libraries), que posee un grupo específico de ALFIN, y para la población adulta el South Australian Council for Adult Literacy⁴² que también goza de una lista de distribución.

Por otra parte, también existen organismos independientes como el Australian Government Libraries Information Network⁴³, la South Australian Library and Information Network⁴⁴, el South Australian Council for Adult Literacy, y el Local Government Librarians and Association of Western Australia; y otros impulsados por la administración como la Federal Libraries Information Network.

En cuanto al sector de bibliotecas públicas destacan las asociaciones: Public Libraries Australia, Country Public Libraries Group of Victoria; South Australian Public Libraries; y Queensland Public Libraries Association (Bundy, 2005).

³⁶ Disponible en: <http://www.wasla.asn.au/> [Consulta 04/01/16]

³⁷ Disponible en: <http://www.slav.schools.net.au/slav.html> [Consulta 04/01/16]

³⁸ Disponible en: <http://www.aslansw.org.au/> [Consulta 04/01/16]

³⁹ Disponible en: <http://www.slaq.org.au/> [Consulta 04/01/16]

⁴⁰ Disponible en: <http://www.ais.wa.edu.au/> [Consulta 04/01/16]

⁴¹ Disponible en: <http://www.slasa.asn.au/> [Consulta 04/01/16]

⁴² Disponible en: <http://www.sacal.sa.edu.au/> [Consulta 10/06/14]

⁴³ Disponible en: <http://www.aglin.org/> [Consulta 10/06/14]

⁴⁴ Disponible en: <http://www.salin.org.au/> [Consulta 10/06/14]

Al mismo tiempo, la inmensa mayoría de las grandes asociaciones profesionales de Australia y Nueva Zelanda cuentan con sus propias revistas especializadas y accesibles desde sus sitios web donde tratan a menudo temas relacionados con la ALFIN, pero también existen otros tipos de publicaciones donde se recogen cuestiones relacionadas con el tema. Entre las más destacadas se encuentran el *Australian Library Journal*, que contiene ensayos y revisiones sobre temas de interés profesional y una amplia cobertura de investigaciones en curso y noticias; y la *Australian Academic & Research Libraries*, dedicada al mundo de las bibliotecas y la biblioteconomía en universidades y otros tipos de bibliotecas especializadas. Ambas revistas son editadas por la ALIA, la primera desde 1951 y la segunda desde el año 1995. Otro buen ejemplo es *LIBRES: library and information science research electronic journal* del Departamento de Estudios de Información de la Universidad Tecnológica de Curtin (Australia). En Nueva Zelanda, cabe resaltar la revista *The NZ Library & Information Management Journal* (NZLIMJ) publicada por la Escuela de Gestión de Información de la Universidad Victoria de Wellington y LIANZA. Por último para el sector de las bibliotecas públicas se encuentran *New Zealand Libraries*, también de LIANZA y la publicación trimestral *APLIS: Australasian Public Libraries and Information Services*, editada por Auslib Press desde 1998.

4.4.2. PAÍSES NÓRDICOS

En los países nórdicos existen varias instituciones, movimientos y grupos profesionales nacionales que han contribuido de alguna manera a la discusión y extensión del concepto de ALFIN como las finlandesas Information Literacy Network of Finnish University Libraries, y Finnish Research Library Association, y las suecas Swedish Association for Information Specialists y Swedish Library Association, que en los últimos años han organizado diversos encuentros, conferencias, talleres y cursos de verano. También cabe destacar organismos como Danish Union of Librarians y Danish Research Library Association, que cuentan con grupos dedicados a la ALFIN en Dinamarca. Pero la inmensa mayoría de sus acciones ha quedado relegada a un segundo plano por la mayor capacidad del organismo de cooperación

intergubernamental, Nordic Cooperative Council for Research Libraries and Scientific Information and Documentation (en adelante NORDINFO), creado en 1972 por decreto del Consejo Nórdico con la misión de servir de conexión entre las bibliotecas. En su plan estratégico 1999-2002 ya se habla del desarrollo de la ALFIN como un elemento integrante de la enseñanza y el aprendizaje en niveles de secundaria y postgrado, a través de actividades como cursos de verano y seminarios (Hannesdóttir, 2000). En 2001 NORDINFO creó la plataforma NORDINFOlit⁴⁵ para apoyar el desarrollo y la toma de iniciativas en ALFIN. Una de sus líneas prioritarias de actuación se centra en la organización del congreso “Creating Knowledge”, que en agosto de 2013 celebró en Lund (Suecia) su séptima edición, bajo el título *Win-win ways: Educational enhancement through collaborative partnership between students, academics, and librarians*.

Al margen de la política cooperativa supranacional, existen numerosas acciones de ALFIN en la región nórdica que proceden de investigaciones personales y programas en bibliotecas y centros educativos. La inmensa mayoría de los autores han entendido la ALFIN como una competencia en actitudes, capacidades, valores, habilidades y conocimiento, que infieren al individuo una base para el aprendizaje y que supone una mayor velocidad del procesamiento del trabajo y una mejora de la calidad de los resultados. En Finlandia, los investigadores Anttiroiko, Lintilä y Savolainen consideran el conocimiento como la comprensión del funcionamiento y la constitución de nuestro mundo cotidiano, mientras que las habilidades implican la capacidad de aplicar con pragmatismo nuestros conocimientos consciente o inconscientemente (Virkus, 2003). Más recientes son las aportaciones de Eva Tolonen, miembro del Comité Permanente de la Sección de ALFIN de la IFLA entre 2003 y 2009, y de Anna Nevgi que en 2007 publicó la obra *Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa*⁴⁶, en la que examina aspectos teóricos y prácticos, además de presentar ejemplos de buenas prácticas que se ejecutan en cooperación entre el personal docente y las bibliotecas, y casos de ALFIN integrados en el currículo académico.

⁴⁵ Disponible en: <http://www.nordinfoelit.info> [Consulta 04/01/16]

⁴⁶ Traducido al castellano como: ALFIN en la enseñanza universitaria

Los noruegos Audunson y Nordlie consideran el concepto como una parte esencial de la educación y el aprendizaje, de la lucha por promover la igualdad social y de la innovación económica e industrial, entendiendo además que existe un paralelismo entre la conversión de las tradicionales bibliotecas universitarias en centros de recursos de aprendizaje y la transición del concepto de formación de usuarios a desarrollo de competencias informativas (Audunson y Nordlie 2003). Este cambio es la verdadera dimensión relevante de la ALFIN en los entornos profesionales e investigadores de la Documentación e implica un doble reto: una transformación de filosofía, servicios y acción documental en tanto que biblioteca digital formativa, y una transformación en el sentido de la formación de los ciudadanos (Marzal García-Quismondo, 2007).

En Dinamarca, los pioneros Skov y Skaerbak afirman que la *informationskompetence* es un término fluctuante, abierto a la interpretación y que posee diferentes significados, incluso entre los propios bibliotecarios (Virkus, 2003). Sin embargo, son precisamente los profesionales de las bibliotecas públicas quienes tienen un papel determinante por desarrollar en la ALFIN si asumen un rol educativo y establecen alianzas colaborativas con otros agentes, involucrándose activamente en los procesos de construcción de conocimiento de sus grupos de usuarios (Skov, 2004).

En Suecia, uno de los primeros contribuidores al desarrollo de la ALFIN fue Fjällbrant con su tesis *The development of a programme of user education at Chalmers University of Technology* defendida en 1976. A mediados de los 80 comenzó a debatir sobre la relación entre educación y competencias informativas y posteriormente difundió la ALFIN entre científicos e ingenieros a través de proyectos de la Unión Europea como EDUCATE Y DEDICATE. Otro autor destacado es Kuhne que presentó los resultados del estudio Barkestort (1988-1991) sobre la integración de la ALFIN en los planes educativos de colegios de Primaria en la ciudad sueca de Kalmar, concluyendo que a pesar de los problemas y dificultades, los estudiantes pasaron a ser más creativos, positivos e independientes en el proceso de aprendizaje (Kuhne, 1995). En la última década cabe destacar la aproximación holística al aprendizaje y enseñanza de la ALFIN de Limberg y la tesis de Lantz titulada *Breaking information barriers through*

information literacy: a longitudinal and interventional study among small-firm managers, que analiza la posibilidad de romper las barreras de la información con la ALFIN (Virkus, 2003).

La capacitación en aspectos de ALFIN se encuentra implantada en los planes de estudio de los diferentes ciclos de enseñanza pero, en la práctica, se ha desarrollado más en instituciones de educación superior, a diferencia de lo sucedido en Reino Unido o España donde comenzaron en el ámbito escolar. En la región nórdica las bibliotecas universitarias han desempeñado un papel determinante. En Islandia, por ejemplo, la Biblioteca de Universidad de Educación de Reikiavik proporciona instrucción en ALFIN para mejorar la calidad y el profesionalismo académico de los estudiantes.

En Suecia, las universidades de Linköping, Malmö y Chalmers han sido las más activas en temas sobre ALFIN. La primera constituye una buena muestra de la implicación docente e investigadora en torno a la ALFIN desde el eje cooperativo biblioteca-universidad. En el año 2000 se inauguró el Information Literacy Research Centre, que sirve de puente de innovación educativa entre la biblioteca y los programas de información y documentación en la universidad. El centro destaca por la puesta en marcha de programas de ALFIN desde la biblioteca universitaria, a través del personal bibliotecario, que es también docente e investigador en diversas materias de comunicación y ciencias de la salud, donde aplican propuestas de formación en ALFIN aplicada a comunidades de práctica concretas de la Universidad de Linköping (Pinto Molina et al., 2008). En los planes de estudio de la Universidad de Chalmers, ubicada en la ciudad de Gotemburgo, existe un curso específico para estudiantes de doctorado, al igual que en el Instituto Karolinska de Estocolmo, considerado como la universidad de alta educación en medicina más grande del mundo.

En Noruega, las acciones de ALFIN también aparecen vinculadas con facultades de Medicina. El Medical Library and Information Centre de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología de Trondheim utilizó con éxito (Taylor y Lande 1996), la propuesta educativa del aprendizaje basado en proyectos que se caracteriza porque el aprendizaje se centra en el estudiante y se desarrolla en pequeños grupos de trabajo,

que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente (facilitador), con el objetivo de desencadenar el aprendizaje auto dirigido (Morales y Landa 2004). De las bibliotecas de esta misma universidad de Trondheim, segunda del país después de la de Oslo y en la que se gradúan el 80% de los ingenieros de Noruega, destaca VIKO⁴⁷ una herramienta interactiva de aprendizaje electrónico basada en ALFIN y que se divide en siete módulos, orientados incluso para el beneficio de estudiantes con inhabilidades o discapacidades visuales, físicas, auditivas, de habla o neurológicas (Kvale y Buset 2007).

Por otro lado, la Universidad de Bergen publica desde el mes de abril de 2009 la revista de acceso abierto *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education* cuyos objetivos son: fomentar el desarrollo de la ALFIN en los programas educativos de universidades y centros de educación superior; el establecimiento de un foro para la investigación y la discusión sobre la conexión de ALFIN y procesos generales de aprendizaje; y alentar a una mayor colaboración entre bibliotecas y facultades.

En Dinamarca la actividad instructiva en competencias de ALFIN también ha crecido con rapidez en las bibliotecas. Las iniciativas de la Denmark's Electronic Research Library influyeron en el desarrollo de proyectos realizados por las bibliotecas de la Universidad de Aarhus como Faculty of the Future!, METRO o Model for Information Literacy Education (MILE). Uno de los proyectos más destacados, no sólo de Dinamarca sino de toda la región nórdica es el Streaming web-based information modules (SWIM) de la biblioteca de Universidad de Aalborg (Dinamarca). Se trata de un juego de simulación social⁴⁸ que ejemplifica como una aplicación multimedia y el *e-learning* pueden desarrollar la competencia de ALFIN. El objetivo del proyecto es apoyar a los estudiantes en la búsqueda de recursos de información en Internet, así como asegurar la integración y el uso de este tipo de recursos que ofrecen las bibliotecas especializadas de instituciones educativas. En la simulación, que consta de cinco fases, el usuario se sitúa en una conversación como un activo miembro de un grupo en el que

⁴⁷ Disponible en: <http://www.ntnu.no/viko/en> [Consulta 04/01/16]

⁴⁸ Disponible en: <http://www.swiminfo.dk/index.html> [Consulta 04/01/16]

hay que reflexionar y tomar decisiones sobre estrategias de búsqueda de información al abordar diferentes situaciones.

En Finlandia, la Universidad Abo Akademi inició en 1997 un proyecto que estudiaba las relaciones entre el comportamiento de la información y el proceso de aprendizaje (Eskola, 1998), pero en líneas generales, la ALFIN ha sido objeto de debate activo en las bibliotecas universitarias desde el comienzo de este milenio. El primer hito importante fue el proyecto Standardizing the management of the information literacy 2001–2003 de la Universidad de Helsinki que tenía como objetivo principal la traducción al finés de las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior* de la Association of College and Research (Juntunen, Lehto, Saarti y Tevaniemi, 2008). Por otra parte, la Universidad de Helsinki desarrolló en 2004 el ICT Driving Licence⁴⁹ un curso que asegura que los nuevos estudiantes de todas las facultades posean las habilidades necesarias en tecnologías de información y de comunicación para sus estudios. Este programa constituye un ejemplo de fructífera cooperación en diferentes niveles entre profesores, representantes estudiantiles y bibliotecarios de diez bibliotecas de la Universidad de Helsinki (Helminen, 2006).

Fuera del ámbito universitario, desde la década de los 70 existe abundante material diseñado para enseñar las técnicas bibliotecarias básicas en las aulas de los colegios de los países de la región nórdica. En el instituto de la localidad sueca de Monstera se aplicaron las tecnologías de la información como soporte del método de aprendizaje basado en proyectos con tan buen resultado que rápidamente los colegios privados empezaron a adoptar el mismo procedimiento (OCDE, 2001).

Más recientes son los proyectos de ALFIN elaborados en cooperación entre bibliotecas públicas y escolares de Dinamarca como, por ejemplo, los llevados a cabo por la Biblioteca del Condado de Herning y los centros de primaria y secundaria de la localidad; el programa The reflective learning environment, de la biblioteca pública y un instituto de Otterup, cuyo fin era fortalecer las competencias de los estudiantes e

⁴⁹ Disponible en: <http://www.helsinki.fi/tvt-ajokortti/english/index.htm> [Consulta 04/01/16]

integrar la biblioteca pública en el día a día del alumno; o el Pulling together, realizado por la biblioteca pública y la escuela de Tranbjerg (Skov, 2004). Este último programa formaba parte de un proyecto a escala nacional financiado por la Danish Agency for Libraries and Media, las bibliotecas municipales de Aarhus y los centros educativos implicados. Uno de sus objetivos era el uso compartido de indicadores en relación con los nuevos procesos de aprendizaje a través del diálogo y la supervisión coordinada entre colegios, bibliotecas escolares y bibliotecas públicas.

Por último, The Norwegian School Library Program fue un proyecto nacional de cuatro años (2009-2013) de duración, diseñado para fortalecer la biblioteca escolar como herramienta educativa a partir el uso activo y de la promoción de la ALFIN. La Universidad de Agder fue la encargada de implementar con éxito el programa en el que participaron 105 municipios noruegos. Gran parte del logro alcanzado radicó en las formas de cooperación establecidas entre escuelas, bibliotecas públicas y comunidades locales (Ingvaldsen, 2014)

Así pues, en líneas generales se puede considerar que las iniciativas de ALFIN en la región nórdica obedecen fundamentalmente a acciones cooperativas tanto intergubernamentales como de bibliotecarias universitarias. La cooperación nórdica en materia de instrucción de destrezas tecnológicas y ALFIN es una estrategia prioritaria del Consejo Nórdico de Ministros que pretende que sirva como modelo para la investigación y el desarrollo de competencias.

Por último, destacar en Finlandia el esfuerzo de los bibliotecarios por promover la ALFIN entre toda la población, consiguiendo que los responsables políticos tomen verdadera conciencia del tema, hasta tal punto que se han erigido en un modelo a seguir para el resto de países europeos. Según Christina Tovoté, experta en ALFIN que dirige la biblioteca de la Universidad de Estocolmo, podría haber una relación directa entre este hecho y el que los niños finlandeses estén entre los mejores lectores del mundo (Garner, 2006).

4.4.3. PAÍSES DE HABLA HISPANA

Existe un diferente nivel de desarrollo de ALFIN entre los países mencionados anteriormente y los que aparecen en este epígrafe. De hecho, hay autores que distinguen propiamente entre contexto internacional, que incluiría a aquellos países más avanzados como son Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia (Uribe Tirado, 2013) y el contexto iberoamericano, donde el desarrollo es mucho menor, tanto en investigaciones temáticas y publicaciones científico-académicas como en la ejecución de programas coordinados desde distintas tipologías de bibliotecas o desde la incorporación de ALFIN en los currículos educativos.

Como señala Judith Licea de Arenas, una de las principales impulsoras de la bibliotecología en América Latina, escribir sobre la ALFIN en Hispanoamérica no es tarea fácil. Los países hispanoamericanos tienen lazos que los unen: sus orígenes y su idioma, pero cualquier intento de homogenización se vería frustrado puesto que cada nación tiene sus propias condiciones sociales, económicas, culturales, educativas y políticas, es decir, la comparación de los países con base en los indicadores socioeconómicos y tecnológicos tiene que hacerse con cautela (Licea de Arenas, 2009). Esta situación nos lleva a reconocer que en todos los países que conforman esta región del mundo tan pluricultural y multilingüe, no hay ni ha habido el mismo proceso de desarrollo de esta temática y práctica. No obstante, la comunicación que se da constantemente entre los expertos y generadores de programas de ALFIN al compartir idioma y publicar sus conocimientos, genera una identidad en la diversidad (Uribe Tirado, 2010a). Como indicador que confirma el proceso de desarrollo de ALFIN en los países donde el español es el idioma oficial, cabe resaltar la aparición en las últimas décadas de hasta siete declaraciones y conclusiones con diferentes aportes: Ciudad Juárez (México) 1997, Ciudad Juárez (México) 1999, Toledo (España) 2006, Vilanova i la Geltrú (España) 2009, Granada (España) 2009, Lima (Perú) 2009, La Habana (Cuba) 2012.

Partiendo del documento de alcance mundial titulado *Information Literacy: An international state-of-the art report*, impulsado por la IFLA y la UNESCO, y los trabajos realizados desde el European Network on Information Literacy, el término ALFIN como tal, comenzó a utilizarse en Iberoamérica a finales de la década de los noventa, no sin cierta situación problemática en el uso del mismo, al realizar su traducción al español. En muchos contextos, la traducción no ha sido bien recibida, lo que ha implicado que también se usen, con matices diferentes, otros términos, convirtiéndose los mismos en complementarios, precedentes y/o sinónimos según el alcance que se establezca y la postura conceptual, lingüística, idiomática o pedagógica que se asuma. En este sentido, diferentes discusiones se han generado respecto a cuál es el término más idóneo a utilizar en español, ante lo cual no se ha llegado a acuerdos generalizados (Uribe Tirado, 2013).

En 2013 la UNESCO publicó el documento *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* dirigido por Forest Woody Horton en el que se recopila la documentación más relevante sobre ALFIN en todo el mundo, seleccionado por especialistas en la materia de cada lengua o país. En lo que se refiere a nuestro idioma, no hubo diferenciación alguna, por lo que en un mismo capítulo se agrupó a todos sus hablantes. Los responsables de la selección fueron los españoles María Felicidad Campal y Andoni Calderón y el colombiano Alejandro Uribe. Este último es, seguramente, uno de los mayores conocedores de la ALFIN en los países de habla hispana como se aprecia en su tesis doctoral *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*.

Entre los productos concretos que deja el trabajo realizado por Alejandro Uribe cabe destacar un estado del arte de la ALFIN en Iberoamérica organizado por períodos y que puede consultarse en línea en el Wiki-Repositorio ALFIN Iberoamérica⁵⁰. Su pretensión era ubicar la mayor cantidad de producción bibliográfica de esta materia utilizando la

⁵⁰ Disponible en: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com> [Consulta 04/01/16]

combinación de tres fuentes de información: la literatura presente en las bases de datos ISI y SCOPUS entre 1974 y 1995; las recopilaciones bibliográficas de Library instruction and information literacy de 1996 a 2011, y la literatura publicada en 2012-2013 referenciada tanto en ISI y SCOPUS, como en bases de datos de acceso abierto como ERIC, E-LIS y MENDELEY, para tener un mayor alcance en las tendencias actuales en ALFIN. Dicho trabajo permitió el análisis de contenido (a partir de los resúmenes y las palabras clave), de un total de 5755 documentos, fundamentalmente libros, artículos, ponencias y tesis (Uribe Tirado, 2013)

El resultado es una recopilación de más de 1.800 documentos (artículos de revista, ponencias, libros, capítulos de libros, trabajos de grado o tesis, presentaciones, declaraciones, modelos, videos, eventos y recursos web), publicados entre octubre de 2011 y agosto de 2014. Está organizado por los 22 países que conforman la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, El Salvador, España, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. La tipología documental predominante eran los artículos de revista (84%), seguido a gran distancia por la publicación de informes (6%) y monografías (3%), mientras que la temática más visible abordada por los autores más productivos en la especialidad versaban sobre fundamentos teóricos (52'7%), estudios de caso (21'5%), normatividad (14%), metodología (11'5%) (Calzada Prado et al., 2007).

Además de abundantes datos sobre los autores más frecuentes, esta recopilación documental ofrece información sobre el orden cronológico en el que la ALFIN ha ganado relevancia en la literatura científica y permite establecer comparativas entre los diferentes países. Según Uribe, hay algunos países, que tanto por cantidad de producción como por producción con más impacto, dan cuenta de un mayor protagonismo en esta temática para su país o para una tipología de biblioteca. Asimismo, hay países que ofrecen también un mayor nivel de investigación tanto teórico-conceptual como aplicada, lo cual da pautas para entender el desarrollo de la ALFIN en Iberoamérica, la influencia-referencia de unos países sobre otros y las

acciones reales de trabajo colaborativo entre instituciones y bibliotecas (Uribe Tirado, 2013).

Como iniciativa en el marco de esta investigación doctoral se diseñaron diferentes recursos desde la perspectiva de la Web 2.0, entre los que destacan: un blog específico que permite visibilizar noticias de actualidad de esta temática en los países de habla hispana y generar contactos y redes de trabajo; la línea de tiempo ALFIN/Iberoamérica y el mapa de Geo-representación de contenidos de programas y proyectos de ALFIN⁵¹. Todas estas herramientas dan cuenta de hacia dónde ha ido y está caminando la disciplina y constituyen un producto al servicio de todos los profesores, investigadores, bibliotecarios y demás profesionales interesados en esta temática (Uribe Tirado, 2011b).

De los datos aportados por Alejandro Uribe se observa, por ejemplo, que en cuanto a la organización de eventos el mayor número de iniciativas corresponde a México con un total de 52, destacando la labor realizada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez que desde el año 1997 viene organizando el Encuentro Internacional DHI. La séptima y última edición tuvo lugar en 2011 bajo el título Redes de colaboración en programas DHI y contó con la participación de un centenar de bibliotecarios, docentes y proveedores de servicios procedentes de México, Colombia y España que aportaron su experiencia en el ámbito de la ALFIN.

Según afirma Alejandro Uribe, a partir del año 2012 se ha producido un incremento importante en la publicación de artículos y ponencias sobre ALFIN de autores de países de habla hispana, ya que la producción aumentó en un 25%, si se compara 2011 con 2012, y en un 47% si se compara 2010 con 2012. Como se puede observar en la figura inferior, se aprecia el papel protagónico de España (Uribe Tirado, 2013).

⁵¹ Disponible en: <http://bit.ly/9hu80u> [Consulta 10/04/14]

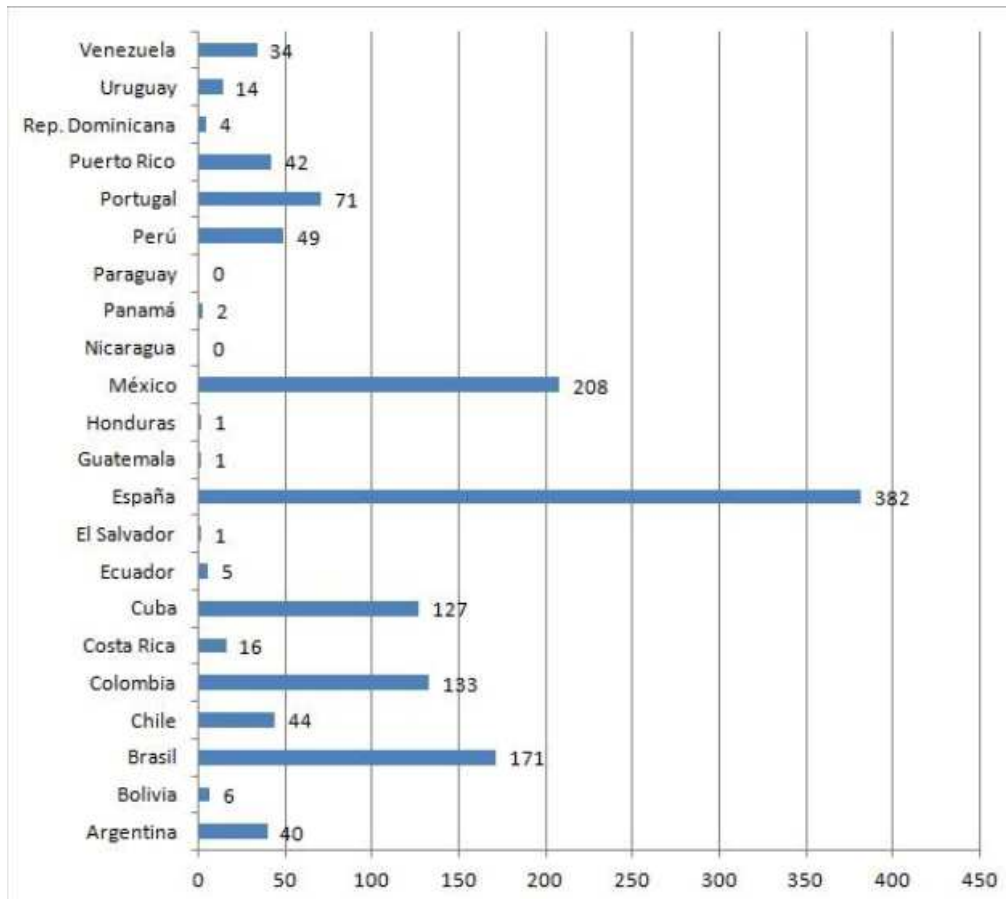


Figura 4.1. Distribución geográfica de la documentación analizada sobre ALFIN en Iberoamérica⁵²

En España no existe una propuesta propia de normas para la ALFIN, y por el momento los todavía pocos profesionales de la información, docentes e investigadores que están avanzando en el trabajo sobre ALFIN, se han centrado en revisar la bibliografía internacional (Pinto Molina et al., 2008).

Por otro lado, es importante resaltar el apoyo prestado a las cuestiones relacionadas con la ALFIN por la Subdirección de Coordinación Bibliotecaria del Ministerio de Cultura y por REBIUN. Entre los logros de la primera cabe destacar el impulso del Consejo de Cooperación Bibliotecaria en cuyo seno se creó en 2007 el Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional⁵³ y el patrocinio del los encuentros

⁵² Fuente: Uribe (2013).

⁵³ El Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional está coordinado por María Felicidad Campal de la Biblioteca Pública del Estado en Salamanca y cuenta con participantes escogidos por las comunidades autónomas, la Biblioteca Nacional, el Ministerio de Cultura, REBIUN y FESABID. Disponible en: http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/GruposTrabajo/GT_Alfabetizacion.html [Consulta 04/01/16]

"Biblioteca, Aprendizaje, Ciudadanía" celebrados en Toledo y Vilanova i la Geltrú (Barcelona) en 2006 y 2009 respectivamente (Calderón Rehecho, 2012). El seminario de trabajo de Toledo supuso un paso adelante por ser el primer encuentro para la reflexión sobre los principales problemas de la ALFIN, el consenso teórico sobre el modelo para entender el servicio, los métodos pedagógicos adecuados para la realización de buenas prácticas, las posibilidades de evaluación de las competencias y aprendizajes facilitados, y las políticas para su promoción e implantación (Gómez Hernández, 2008).

Fruto de este encuentro que reunió a más de setenta profesionales de la información y la educación, se redactó la declaración que se ha convertido en punto de referencia de nuestro país y además surgieron un logo, la idea de un curso de verano que tuvo lugar en 2008 dentro de los cursos de verano El Escorial, bajo el título Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas y, por último, el proyecto ALFARED⁵⁴ (anteriormente llamado ALFINRED). Promovido por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria del Ministerio de Cultura, ALFINRED se originó con los objetivos de: crear una comunidad virtual para el estudio, la investigación, la promoción y la puesta en práctica de servicios de ALFIN; hacer disponible a la comunidad profesional y la ciudadanía informaciones, tutoriales, comentarios y propuestas de mejora de la capacidad de informarse; e intensificar la presencia de las bibliotecas en las políticas de alfabetización digital y aprendizaje permanente.

Por su parte, REBIUN coordina todo lo relacionado con las bibliotecas universitarias y cuenta con un grupo de trabajo dedicado a la ALFIN cuya labor se resume en dos vías paralelas y complementarias: la que intenta agrupar el trabajo de todas las bibliotecas universitarias y la cooperación con la Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE-TIC). Entre las acciones impulsadas por REBIUN cabe destacar la recopilación, traducción y adaptación de diferentes documentos, recursos normas de ALFIN, optando finalmente por adaptar a las peculiaridades de España las buenas

⁵⁴ Disponible en: <http://www.alfared.org/> [Consulta 04/01/16]

prácticas elaboradas por los australianos del CAUL para el desarrollo de la ALFIN. En colaboración con otros colectivos, REBIUN también ha organizado diferentes eventos como las Jornadas CRAI, que en mayo de 2014 acometieron su duodécima edición, y los Encuentros de Responsables de ALFIN de bibliotecas universitarias que ya en su primera reunión, celebrada en mayo de 2009 en Madrid, abordaron el tema de la cooperación con otras bibliotecas no universitarias e instituciones como centros de secundaria y centros de formación del profesorado. Además, varios de los miembros de REBIUN se han incorporado al grupo de trabajo del Consejo de Cooperación Bibliotecaria e intervienen en ALFARED cuyo espacio específico de bibliotecas universitarias pretende convertirse en una especie de repositorio de todos los recursos que existen en las bibliotecas universitarias españolas (Calderón Rehecho, 2012).

Las iniciativas de ALFIN surgidas en las bibliotecas universitarias españolas todavía van a la zaga de los logros obtenidos en el panorama internacional. Desde el año 2006 distintas bibliotecas universitarias (La Laguna, Málaga, Granada, Politécnica de Cataluña, Sevilla etc.) han diseñado e impartido cursos ALFIN o de iniciación a las competencias informacionales a los estudiantes, muchas veces en colaboración con profesorado que ha participado en dichas experiencia (Area Moreira, 2007). En los últimos años se han ido elaborando fundamentalmente productos y herramientas para los usuarios que ya dan el salto desde la formación de usuarios a una conciencia más amplia del papel alfabetizador en información que puede desempeñar la biblioteca (Pinto Molina et al., 2008).

Actualmente, las tareas relacionadas con la ALFIN en las bibliotecas universitarias de nuestro país giran en torno al empleo de plataformas de campus y aulas virtuales que han modificado el papel de todos los actores universitarios, la unión de competencias informacionales e informáticas a través de las redes sociales y la inclusión de la ALFIN como competencia transversal en los planes de estudio de las universidades, lo que en unos casos crea roces con el profesorado y en otros sinergias sumamente enriquecedoras (Calderón Rehecho, 2012).

Un buen ejemplo de ello es la asignatura Técnicas de búsqueda y uso de la información que la Universidad Carlos III de Madrid puso en marcha en 2008 en el primer curso de todas sus titulaciones con una estrecha colaboración entre docentes y bibliotecarios. De hecho, la docencia se lleva a cabo con la participación del personal de la biblioteca, organizando visitas a sus instalaciones e impartiendo dos de las catorce sesiones de la asignatura, centradas en fuentes de información especializada. La demanda, tanto de profesores como de alumnos, de un mayor número de prácticas, originó el que a partir del curso 2011-2012 se organizaran dos clases semanales en varias titulaciones. El objetivo de la asignatura era dotar al estudiante de los recursos y las habilidades necesarias para desarrollar el aprendizaje de forma autónoma y durante toda su vida, no solo en sus estudios universitarios, sino también en su futuro ejercicio profesional, que es uno de los planteamientos básicos invocados por el Espacio Europeo de Educación Superior (Pacios y Aguilera 2012).

Fruto del trabajo colectivo de docentes del Departamento de Biblioteconomía y Documentación y del Servicio de Biblioteca de la Universidad Carlos III, el Centro de Estudios Ramón Areces publicó en octubre de 2013 la obra *Técnicas de búsqueda y uso de la información*. El libro es la base de la asignatura transversal del mismo nombre que se imparte en los grados de esta universidad y pretende ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos básicos sobre las fuentes de información en distintos campos de la ciencia, a estimular su sentido crítico a la hora de evaluar la información que encuentra en la red, y a conocer las ventajas de hacer un uso ético de la información así como gestionar la información que se encuentra en ella. Las visiones teórica y práctica se conjugan en los diferentes capítulos que integran esta monografía que constituye un ejemplo de colaboración entre quienes forman a profesionales de bibliotecas y quienes ejercen la profesión bibliotecaria.

También conviene destacar la labor de la Biblioteca Universitaria de Huelva que cuenta con amplia experiencia en programas de formación de usuarios y que en el año 2007 puso en marcha la asignatura Pasear por Internet: taller de alfabetización informacional, incluida en el Plan de Estudios del Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva. Bajo este marco de actuación, un equipo de bibliotecarios que

forman parte del grupo de formadores de la Biblioteca Universitaria de Huelva, creó un nuevo programa de ALFIN orientada a alumnos de primero de bachillerato bajo el título Proyecto puente: de la biblioteca escolar a la biblioteca universitaria. La iniciativa se implementó en 2011 como un taller de carácter experimental y su singularidad consistía en que era la propia biblioteca universitaria la que salía de sus instalaciones para llevar a cabo una actividad de ALFIN en un instituto, en este caso, el IES San Sebastián de Huelva. En el año 2013 el taller celebró su segunda edición. El contenido estaba directamente relacionado con la alfabetización tecnológica e informacional y pretendía contribuir a aspectos vinculados con la mejora de la relación de la universidad con la sociedad, la responsabilidad social universitaria y la transferencia del conocimiento y las competencias informacionales (Moyar Godino, Morillo Moreno y Medina Moles 2012).

No obstante, pese a los logros alcanzados queda mucho camino por recorrer. Según se desprende de un estudio realizado por Alejandro Uribe y Astrid Girlesa Uribe que analiza eficientemente la actividad en formación de competencias informacionales en las universidades españolas, existen comunidades autónomas como Extremadura, Baleares, La Rioja o Navarra, en las que la ALFIN no tiene ninguna presencia. Otro dato significativo es que el 43% de las bibliotecas de estas instituciones analizadas no están realizando ningún tipo de actividad de formación, o si lo están haciendo, no se entiende el por qué no lo divulgan en su sitio web (Uribe Tirado y Uribe, 2012)

En lo concerniente a las bibliotecas públicas, encontramos que las actividades de ALFIN que se desarrollan en España no pueden ni deben considerarse como sinónimas. En 2009 el Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, publicó el informe titulado *Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas españolas* en el que se ofrece una visión general y amplia de la realidad de las actividades formativas desarrolladas en las bibliotecas públicas españolas en torno a la formación de usuarios y la ALFIN. El diagnóstico de la situación evidenciaba una falta de conocimiento terminológico y conceptual de gran parte de los responsables de los centros y de los profesionales acerca de lo que es ALFIN y la falta de definición de objetivos concretos a cumplir con cada una de las acciones formativas.

Los resultados pusieron de manifiesto que en muy pocos casos se puede hablar de ALFIN como tal. Muchas de las actividades formativas que erróneamente se consideran ALFIN, carecían de planificación concreta y estarían, tanto desde el punto de vista terminológico como conceptual, dentro de lo que entendemos por alfabetización digital, ya que en la mayoría de los casos ponen especial énfasis en el manejo de la tecnología, algo menos en el de la comunicación y muy poco o nada en el de la información. Asimismo, se comprueba que la gran mayoría de actividades recogidas estaban dirigidas al público infantil y juvenil y que son contados los casos de cooperación en relación con la ALFIN con otras bibliotecas o instituciones (Grupo de Trabajo, 2009).

Es evidente que en España las bibliotecas públicas no parten con muchas ventajas para ejercer el papel de agente real de inclusión digital. Según Joaquín Selgas, aunque los avances experimentados en las últimas dos décadas han sido espectaculares, el nivel de desarrollo de este sector está todavía lejos respecto al de países de nuestro entorno europeo. Ello se traduce fundamentalmente en escasez de recursos personales y materiales, lo que hace difícil aumentar el nivel y gama de servicios ofrecidos (Selgas, 2008).

Comparada con la biblioteca universitaria, existe un menor número de casos y el desarrollo es inferior, por lo que hay que enfatizar que las bibliotecas públicas todavía tienen que realizar grandes esfuerzos para desarrollar programas de ALFIN en sentido general y más específicamente en ALFIN 2.0. Entre las iniciativas realizadas, cabe destacar los proyectos elaborados desde la Biblioteca Pública de Salamanca y la Red de Biblioteca Públicas de Andalucía (Pinto Molina y Uribe Tirado 2012). La primera por sus actividades formativas relacionadas con la ALFIN como apoyo tanto a la educación formal en los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, etc.) como a la búsqueda de empleo, impulsando un programa formativo-tutorial⁵⁵ sobre diversos temas relacionados con las competencias informacionales, informáticas, comunicativas

⁵⁵ Disponible en: <http://www.alfared.org/node/862> [Consulta 04/01/16]

e idiomáticas: como redactar un currículum vitae y una carta de presentación, cómo y dónde buscar empleo, cómo afrontar el proceso de selección y afrontar una entrevista de trabajo, algunos recursos de autoformación en tecnologías de la información y comunicación e idiomas. Este tutorial de la Biblioteca Pública de Salamanca está siendo utilizado como matriz en otros lugares, con las adaptaciones propias de cada biblioteca, e igualmente ha impulsado la aparición de otros trabajos semejantes en otras biblioteca públicas españolas como por ejemplo, la Biblioteca “Salvador Estrem i Fa” de Falset (Tarragona), las bibliotecas de la Red de Bibliotecas Municipales de la provincia de Barcelona, la Biblioteca Regional de Murcia y la Biblioteca Pública de Tarragona.

En cuanto a la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, en los últimos años ha ido realizando diferentes proyectos para implementar la ALFIN en el marco de las bibliotecas públicas, destacando tres proyectos en los cuales se hace evidente la importancia de la Web 2.0: el programa ACD (Andalucía Compromiso Digital), de apoyo a la adquisición de competencias digitales entre la población andaluza; la propuesta DAMI (Diploma Andaluz de Manejo de Información), un espacio formativo de los bibliotecarios andaluces para aumentar sus competencias informacionales; y el plan ALBA que también ofrece enseñanzas teóricas y prácticas sobre ALFIN. Este último ha logrado capacitar a más de 600 bibliotecarios en estas competencias, lo cual equivale a una tercera parte del colectivo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, a través de cursos presenciales de formación de formadores impartidos en todas las ciudades andaluzas por profesionales expertos en estas áreas (Ortega Vaquero y González Fernández-Villavicencio 2012).

Existen más ejemplos significativos de buenas prácticas en bibliotecas públicas, recopilados en el foro ALFINRED, e impulsados desde: la Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca), la Biblioteca “Marcelino Domingo” de Tortosa (Tarragona), la Biblioteca Pública Municipal de Andorra “Juan Martín Sauras”, la Biblioteca Pública de Lugo, la Biblioteca Pública de Santiago de Compostela, o las Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid.

Pese a los logros alcanzados, los principales rasgos de la realidad española de la ALFIN en las bibliotecas públicas españolas giran en torno a: la ausencia de la ALFIN en las cualificaciones profesionales y las competencias básicas, la necesidad de crear programas específicos, la escasa cooperación entre sectores implicados, la dificultad de hacer actuaciones específicas para nuevos grupos de usuarios atraídos por los servicios que proporcionan las redes de comunicación, la falta de formación específica de los trabajadores y el hecho de que la mayoría de la profesión está al margen de la ALFIN o se preocupa más de teorizar que de crear aplicaciones prácticas (Gómez Hernández et al., 2007).

Una dificultad añadida es la poca visibilidad de las bibliotecas públicas en la comunidad y la imagen que la sociedad tiene de ellas como salas de estudio y préstamo para una élite: estudiantes e investigaciones. La ALFIN se ve afectada por hechos reales como la enorme variedad de usuarios de una biblioteca pública, que en su mayoría no reconoce la necesidad de información y parece que les da igual no ser competentes en el manejo de las mismas. Los usuarios, de forma general, no son conscientes del concepto de ALFIN, a veces ni siquiera de lo que es la formación de usuarios, y tampoco consideran a la biblioteca y a los bibliotecarios en su faceta educativa y formativa (Campal, 2012).

Otro de los problemas más evidentes en nuestro país es la necesidad de suplir el vacío de las bibliotecas escolares allí donde no existen. De hecho, gran parte de las deficiencias que se detectan en pruebas como las de PISA derivan de esta carencia en la estructura de las bibliotecas de nuestro país que nunca se ha cubierto de forma satisfactoria (Calderón Rehecho, 2008). Gloria Durban, docente responsable de la biblioteca escolar de la Escuela Técnica Profesional del Clot (Barcelona), proporciona algunas claves para entender la situación y los problemas de la biblioteca escolar en el portal especializado Bibliotecaescolar.info⁵⁶ que mantiene actualizado desde el año 2003 y que concibe como una herramienta educativa para el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales. Durban, autora de diferentes artículos sobre la

⁵⁶ Disponible en: <http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es/> [Consulta 04/01/16]

implementación de la biblioteca escolar en los centros educativos y la articulación de la competencia informacional en el contexto escolar, suministra en este espacio web el acceso a recursos de muy variada índole que están siendo utilizados en las bibliotecas escolares, materiales didácticos (mapas conceptuales, itinerarios formativos, tutoriales), e incluso un modelo de aplicación de la competencia en el acceso y uso de la información para la educación primaria y secundaria.

Otros ejemplos de modelos desarrollados en nuestro país son: el programa HEBORI (Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información) creado por Félix Benito; los Proyectos Documentales Integrados (PDI) de Rosa Piquín en los que colaboran escuelas y bibliotecas y que consisten en pequeños trabajos de investigación en los que el alumnado trabaja directamente con la documentación aprendiendo a aprender y trabajar autónomamente; y el denominado Modelo de Alfabetización en Información para la promoción de la lectura en la Biblioteca Escolar elaborado por Aurora Cuevas y Miguel Ángel Marzal (Calderón Rehecho, 2012). En el desarrollo de este último modelo sus autores contemplaron tres categorías (Alfabetización, información y lectura, Lectura y aprendizaje y Perfeccionamiento personal y lectura) que recogen siete objetivos, que a su vez se identifican con siete normas, cada una con sus respectivos indicadores, hasta completar un total de veintiséis indicadores (Cuevas et al., 2007). Los siete objetivos eran los siguientes:

- Hacer que la lectura se convierta en la llave maestra de la información.
- Convertir a la lectura en un instrumento indispensable para construir conocimiento.
- Contemplar la lectura desde una perspectiva amplia, no reduccionista.
- Hacer de la lectura un instrumento clave para la comunicación.
- Fomentar la práctica de la lectura como fuente de aprendizaje y enriquecimiento lingüístico.
- Considerar la lectura como fuente de perfeccionamiento personal y enriquecimiento social y ético.
- Convertir la práctica lectora en fuente de placer.

Enlazar biblioteca escolar y ALFIN parece una estrategia oportuna, si bien se formulan interrogantes específicos como: la transformación de las funciones de la biblioteca hacia un centro de recursos, el diseño curricular de un programa de ALFIN que acredite o certifique competencias, la sólida formación de los profesores con responsabilidades en la biblioteca escolar que deben desarrollar con calidad un programa, muy transversal en su ejercicio, pero muy específico en sus contenidos; y los métodos e instrumentos para evaluar la consecución de competencias por el educando y los beneficios del programa para la comunidad escolar (Marzal García-Quismondo, Parra Valero y Colmenero Ruiz 2011).

Por último, la falta de reconocimiento institucional de la ALFIN como competencia clave durante mucho tiempo ha sido un elemento que tampoco ha contribuido en el desarrollo del concepto en nuestro país. Esta situación comenzó a remitir gracias a las consecuencias prácticas del proyecto DeSeCo en los países de la OCDE y sobre todo gracias a la declaración de la ALFIN por la UNESCO. Finalizando el año 2006 la competencia informacional fue incluida en el Anexo I, Competencias básicas, del *R.D. 1631/2006 sobre enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*, (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007), bajo la denominación de Tratamiento de la información y competencia digital; y, para el ámbito universitario, REBIUN lo incluyó como Habilidades en Información (Programa ALFIN) en su II Plan Estratégico 2007-2010 (Pasadas Ureña, 2008). Posteriormente, en octubre de 2013, se publicó la *Ley 1/2013, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, para el País Vasco*, que al ser la primera en España, constituye toda una referencia que debe ser tenida en cuenta por otras comunidades autónomas en el proceso de modernización y actualización permanente para responder a las necesidades educativas y formativas de los ciudadanos.

Por detrás de España, los países de habla hispana más activos en cuestiones de ALFIN serían Chile, Argentina y especialmente México (Lau et al., 2007) que ha sido uno de los mayores contribuyentes a la investigación del tema en lengua española (Abeiro, Bonomi, García y Olascoaga 2007). En cambio, otros autores, consideran que fueron

México y Cuba los que lideraron en un primer momento el desarrollo de la ALFIN en los países de habla hispana, y que Colombia, Chile y Argentina, se han unido de manera más reciente a este proceso (Uribe Tirado, 2010a).

Considerando la literatura y los recursos web sobre este tema, hay distintos grados de publicación que reflejan e implican diferentes niveles de desarrollo en cada país, pero con realidades comunes interrelacionadas (Uribe Tirado, 2010b). Para los países de habla hispana con similares niveles de desarrollo de la ALFIN supone un reto buscar acuerdos colaborativos entre las bibliotecas universitarias de los propios países y las del exterior. En este sentido, entre las acciones impulsadas, podemos resaltar la propuesta de desarrollar investigación cooperativa entre México y España, considerando tanto sus buenas prácticas como sus necesidades en generación de conocimiento, a través de la presentación de un conjunto de las propuestas concretas identificadas de ambos países. Para ello, se aplicó el método Delphi en tres rondas grupales (en México 15 sujetos, cinco en cada ronda; en España, 12, cuatro en cada ronda) formadas por profesionales vinculados y reconocidos en ALFIN, o aquellos que han implementado o coordinado proyectos de esta naturaleza, capaces de identificar las necesidades alrededor de la posibilidad de desarrollar investigaciones formales cooperativas entre ambos países (Tarango et. al., 2011).

Iniciativas como esta han sido posibles gracias a que en México y España la ALFIN se ha vivido con más fuerza que en el resto de países de habla hispana. Una evidencia de esta afirmación, es el número de contenidos presentes en el Directorio INFOLIT Global para estos dos países que era el de mayor cantidad en junio de 2010. España presentaba 123 contenidos, frente a los 129 de México (Uribe Tirado, 2010b). En México, el establecimiento de programas de ALFIN en las bibliotecas universitarias y su inserción en la vida académica de las mismas ha sido un hecho en varias instituciones educativas, aunque, naturalmente, no cubren la totalidad de la geografía nacional. Su necesidad se ha reiterado en espacios de divulgación, como los encuentros internacionales de DHI en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y los trabajos del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Algunas universidades han desarrollado tutoriales

interactivos que apoyan las visitas virtuales a sus instalaciones bibliotecarias. El Colegio de México y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez son las que en mayor medida han experimentado en el tema, con programas de ALFIN dirigidos a investigadores y estudiantes de posgrado. Precisamente, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez fue la autora de las primeras declaraciones y normas sobre ALFIN en América Latina. En ellas se resalta la promoción del DHI como un medio para fomentar la cultura de la información, y que el estudiante sea capaz de usarla y producir conocimiento (Mariscal Orozco, 2009).

Por el contrario, se dispone de escasa documentación las buenas prácticas en lo referente a las bibliotecas escolares, públicas y especializadas mexicanas (Tarango et al., 2011) y los resultados de diversas pruebas han mostrado que los alumnos de educación primaria tienen deficiencias para localizar, evaluar, comprender y usar la información (Vega Díaz y Rojas-Drummond 2012). Este problema se vincula con la carencia de bibliotecas escolares y con la ausencia de profesionales de la información que se encarguen del diseño e implementación de servicios de información especializados para los alumnos y docentes de educación básica.

En la mayoría de los países iberoamericanos las bibliotecas universitarias que han logrado más desarrollo de ALFIN son de carácter público, sin embargo, en Argentina, existe una mayor tendencia de universidades privadas. No obstante, cabe reseñar el establecimiento de un grupo de trabajo en la Red Interuniversitaria Argentina de Bibliotecas (RedIAB), cuya misión fundamental es que la ALFIN sea reconocida por el Consejo de Rectores como una competencia transversal en todas las titulaciones, siguiendo el ejemplo de REBIUN en España y respondiendo a las normativas de la Unión Europea sobre la importancia de las competencias informacionales en la educación superior del siglo XXI (Uribe Tirado, 2012d).

Otro hito fue la creación en 2011 de las 1ª Jornadas Nacionales de ALFIN de Mendoza donde las bibliotecas universitarias con mayores desarrollos actuaron como referentes y presentaron los avances y los resultados en sus distintos programas. En septiembre de 2013, se celebró en la Universidad Nacional de Córdoba, un nuevo evento sobre ALFIN, las II Jornadas Regionales sobre Alfabetización Informacional que tuvieron por

título *Hacia una nueva cultura de la información*. En este encuentro, el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, presentó los resultados de un estudio que mostraba como la mayoría de los bibliotecarios que se desempeñan en las bibliotecas escolares del nivel primario de Mar del Plata, la segunda urbe de turismo más importante del país tras Buenos Aires, no realizan proyectos de ALFIN. Esto se debe al desconocimiento del concepto manifestado por los profesionales, la inexistencia de una política educativa destinada a la dotación de recursos tecnológicos a las escuelas, al desarrollo de infraestructuras de telecomunicaciones que conecten las bibliotecas con las aulas a Internet (Conforti, Palacios, Ristol y Varela, 2013). Otro espacio que también ha contribuido a promocionar la ALFIN en Argentina, ha sido el blog ALFIN Argentina⁵⁷ que tras siete años de funcionamiento, fue cerrado el 30 de septiembre de 2013 por su autora Ana A. Chiesa.

En cuanto a la ALFIN en Colombia, Alejandro Uribe elaboró un estado del arte desde la perspectiva de la aplicación en programas y proyectos formativos en distintos niveles educativos y tipologías de bibliotecas como a nivel de docencia e investigación. El texto se basó en el trabajo docente e investigador que durante cinco años se realizó desde la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia (Medellín) Colombia) y el Grupo de Investigación “Información, Conocimiento y Sociedad”, formado por un conjunto de investigadores de distintas disciplinas e instituciones interesados en el estudio de las configuraciones sociales, culturales, económicas, políticas e institucionales de la información y del conocimiento. La metodología utilizada en este proceso implicó: investigación documental, análisis de contenidos web, trabajo de campo cualitativo y encuestas virtuales, tanto en bibliotecas universitarias, redes de bibliotecas públicas y bibliotecas de Cajas de Compensación (público-privadas), como en grupos de investigación del área de bibliotecología, educación y psicología. Esta estrategia permitió identificar y reconfirmar la situación de las bibliotecas universitarias que sí tienen adelantos en ALFIN, la carencia de

⁵⁷ Disponible en: <http://alfinenargentina.blogspot.com.es/> [Consulta 04/01/16]

programas y proyectos en la casi totalidad de bibliotecas del país, y el mayor énfasis en la formación en lo digital-informático que en lo informacional (Uribe Tirado, 2010c).

Al margen de Alejandro Uribe, es necesario destacar la labor de investigadores como Edilma Naranjo, Nora Elena Rendón o Gloria María Marciales, quienes son los que tienen una mayor producción académica-científica con propuestas concretas a nivel de modelos, definiciones y descripciones sobre la ALFIN y sus distintas interrelaciones. A pesar de ello, la preocupación sigue más encaminada hacia la infraestructura física, las colecciones, la incorporación a las aulas y la generación de redes científicas, pero no a un aspecto específico como las competencias informacionales. En Colombia la ALFIN no es vista aún con claridad como una estrategia fundamental a nivel educativo por la gran mayoría de bibliotecas, principalmente públicas y escolares que carecen de proyectos y programas. Uno de los motivos es la falta de capacitación y formación de los profesionales en los procesos educativos formales como informales. Buena prueba de ello, es el resultado del diagnóstico desarrollado por la Universidad de la Salle (Bogotá) y la Red Capital de Bibliotecas Pública de Bogotá (BiblioRed), formada por 21 bibliotecas, que identificaba que, en una alta proporción, las bibliotecas públicas de la capital del país se encontraban a cargo de personal sin formación bibliotecológica y sin los conocimientos pedagógicos y didácticos requeridos para formar a los usuarios en el uso autónomo de la información. Así mismo, se evidenció la necesidad de ampliar la oferta de capacitación disponible para los bibliotecarios y mejorar las competencias en ALFIN requeridas para solucionar los problemas o necesidades informativas de las comunidades donde prestan sus servicios (Sierra Escobar, 2013).

En el caso de las bibliotecas escolares, la situación de esta tipología de bibliotecas en el país es muy poco desarrollada, ya que en las instituciones de educación primaria y educación secundaria pertenecientes al sector estatal, las bibliotecas públicas, desde el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, han centrado todos los esfuerzos en la creación y dotación de estas, para que sean las bibliotecas públicas, las que cubran las necesidades escolares. No obstante, como particularidad de Colombia, cabe destacar las instituciones escolares que han sido asesoradas y han tenido espacios de

formación, especialmente en la región del Valle del Cauca (Cali) gracias al trabajo de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, una institución sin ánimo de lucro, con sede en Cali (Colombia), dedicada a mejorar la calidad de la educación básica y media en Iberoamérica mediante el uso y la aplicación de las tecnologías de información y comunicaciones, y que ha desarrollado el modelo Gavilán (Uribe Tirado, 2010c).

Se trata de una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información que ofrece orientación para resolver efectivamente problemas de información y ayuda al docente a diseñar y ejecutar actividades de clase que conduzcan a desarrollar adecuadamente la competencia para manejar información. Al igual que todos los grandes modelos, se caracteriza por dividir el proceso de investigación en etapas, partiendo de la definición del problema o necesidad de información, y pasando por el proceso de ubicar la información, evaluarla, utilizarla, presentarla y evaluar todo el proceso seguido. Sin embargo, a diferencia de los otros, el modelo Gavilán, propone una evaluación al final de cada etapa para detectar carencias en cada paso del proceso, antes de la evaluación final (Olascoaga Pérez y García Rivadulla 2013) y es prácticamente el único que se ha creado en castellano (Calderón Rehecho, 2012).

Por su parte, en Cuba, un estudio sobre la ALFIN en la universidades y en las instituciones de educación superior, y la visualización de los niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios web de sus bibliotecas, identificaba que en la actualidad un porcentaje no muy amplio de bibliotecas universitarias se encontraría realizando acciones para formar en competencias informacionales que incorporan lo instrumental, el aprendizaje para toda la vida, el pensamiento crítico, e incluso cursos o módulos específicos inmersos oficialmente en los programas curriculares o para formar de manera transversal y disciplinar en esas competencias.

Por el contrario, una gran mayoría de bibliotecas universitarias de Cuba se encuentra desarrollando todavía programas muy enfocados a la formación de usuarios tradicional, mientras que otro buen número, desafortunadamente, aún no presenta

ninguna información sobre trabajos desde la perspectiva formadora que debe tener toda biblioteca (Uribe Tirado, 2011a).

Las mismas conclusiones se extraen de las investigaciones que abordan la metodología de análisis de contenidos web llevadas a cabo en 75 bibliotecas universitarias de Costa Rica, donde se evidencia que, aunque hay avances, la gran mayoría de entidades no ha iniciado el proceso de alfabetización (Uribe Tirado, 2012c) o en Chile donde los resultados de un análisis de los sitios web de 79 bibliotecas universitarias chilenas demuestran la falta de gestión en muchos casos y que aún hay mucho trabajo por hacer en un buen porcentaje de bibliotecas (Uribe Tirado, 2012b). En Chile hasta el momento no se ha implementado ninguna política pública que tenga relación con la ALFIN. Existen experiencias, estudios e investigaciones acerca de esta temática, pero están orientados a la educación superior; sin embargo, las carencias relacionadas con el manejo de información, así como la insuficiencia en la consolidación de las prácticas de ALFIN se pueden detectar en todos los niveles de la educación (Reusch Hevia, 2012).

En Venezuela tras analizar los sitios web de 114 bibliotecas universitarias se evidencia la existencia de un porcentaje considerable de instituciones (81%) donde la formación (sea aún como formación de usuarios o preferiblemente como ALFIN) no se considera como un servicio fundamental (Uribe Tirado, 2012a). Una excepción es la Biblioteca Pedro Grases de la Universidad Metropolitana (Caracas) que en 2006 propuso la creación del Programa de desarrollo de competencias en el uso de la información, enmarcado dentro de las directrices y competencias establecidas por la IFLA para la ALFIN. La iniciativa surgió con el objetivo de desarrollar en los miembros de la comunidad universitaria las destrezas necesarias para facilitar el acceso a la información y el manejo de contenidos confiables, con apoyo de tecnología de última generación (Parra García, 2013). El programa toma en consideración los modelos y tecnologías educativas de vanguardia a nivel internacional, como son el aprendizaje autónomo en ambientes diversos: dinámicas presenciales y no presenciales, el uso de recursos y tecnologías propias de la web y la biblioteca 2.0, además del modelo

educativo de la Universidad Metropolitana (Machin Mastromatteo, 2009). Otro caso particular fue el desarrollo de la ALFIN como una competencia de la asignatura de Metodología de la Investigación del plan de estudio de Ingeniero Agrónomo de la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela (Chaparro Martínez, 2011).

En Uruguay se ha dado prioridad a las políticas de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. De hecho, un estudio realizado en 2009 mostraba como era el tercer país en América Latina en porcentaje de hogares con acceso a un ordenador. Sin embargo, falta promover una mayor presencia de la ALFIN principalmente en los programas de enseñanza formal (Olascoaga et al., 2013). En todos los niveles educativos, la mayoría de las personas carecen de las habilidades necesarias para desenvolverse con soltura en el mundo de la información, limitando así su derecho a ser ciudadanos integrales, parte activa de la sociedad. No es raro que un estudiante universitario obtenga su título, sin haber entrado siquiera una vez a la biblioteca de su universidad (Abeiro et al., 2007).

Hace más de siete años la ALFIN se planteaba como un tema nuevo, casi inexplorado en Uruguay. Hoy se puede afirmar que se ha avanzado en la integración de esta temática en el país. A través de la revisión de los programas de las diferentes asignaturas de la carrera de grado en Bibliotecología de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA), se ha constatado la incorporación de un módulo sobre ALFIN en la materia que se dicta en el primer año de la carrera (Servicio de Información y Consulta) y la incorporación de una materia optativa en el último año de la carrera (Alfabetización en Información: un marco conceptual para la formación de usuarios), ambas impartidas por Gladys Ceretta (Olascoaga et al., 2013)), autora de la tesis doctoral titulada *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de la Lectura de Uruguay*. En dicha investigación Ceretta estudia la relación entre la promoción de la lectura y la ALFIN, y establece una serie de pautas para la creación de un modelo de ALFIN propio para

Uruguay con el propósito de fortalecer las competencias lectoras y así contribuir a la equidad social y a la democratización de la información y el conocimiento (Ceretta Soria, 2010). La propuesta, surgida de la realización de distintos estudios científicos, parte de la hipótesis de que la adquisición de competencias en información contribuye al mejoramiento de las competencias lectoras, a través del buen manejo de los recursos de información, aplicando criterios de calidad para la selección, evaluación y apropiación de los mismos, en sus más diversos soportes. Este planteamiento se visualiza desde la creación de programas de ALFIN donde confluyen las múltiples alfabetizaciones que son necesarias para que el individuo del nuevo milenio aprenda autónomamente y pueda hacerlo a lo largo de toda su vida (Ceretta Soria y Marzal García-Quismondo, 2013).

Como se puede observar, ha sido en las bibliotecas universitarias donde, en términos generales, se han producido más avances, y desde donde se marcan las futuras tendencias para otros tipos de bibliotecas. Pese a ello, la presencia de experiencias en bibliotecas escolares y públicas tiene una tendencia poco a poco de mayor crecimiento (Uribe Tirado, 2013). En estos países, donde las carencias de bibliotecas escolares son evidentes, las bibliotecas públicas poseen un papel más amplio. Si se sientan las bases con las bibliotecas escolares y la educación documental, serían el sostén para mantener el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero además pueden acoger a todos aquéllos que por una razón u otra no han tenido acceso a esa educación, o no tienen posibilidades de disponer de recursos propios o, por distintos avatares, no pueden acercarse por sus propios medios al lugar donde se encuentran (Calderón Rehecho, 2008).

El futuro de los programas de ALFIN desde la biblioteca pública tiene un amplio camino por recorrer el cual debe ser construido entre todos los actores involucrados: la incorporación en las líneas de trabajo de las bibliotecas como un elemento transversal a todos los servicios y programas; el fortalecimiento de la construcción teórica del concepto, a través de espacios de reflexión y procesos de investigación que respondan a las necesidades e intereses de las comunidades y en especial desde la realidad

Latinoamericana; el fortalecimiento en la formación didáctica y pedagógica para el equipo de formadores; el trabajo colaborativo con otras instituciones bibliotecarias (transferencia de conocimiento); la articulación con otras instituciones que tienen responsabilidad en el desarrollo competencias informacionales (escuela, universidad) y una mayor divulgación de los procesos y metodologías desarrolladas en ALFIN (Sierra Escobar, 2011).

5

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ACTUACIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN PARA BIBLIOTECAS INTERADAS

5.1. ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN BIBLIOTECAS INTEGRADAS

El papel y las necesidades de una biblioteca dependen fundamentalmente de su naturaleza. Cuando hablamos de agentes de inclusión digital deberíamos hablar, por ejemplo, de la universidad o la educación superior, pero no de la biblioteca universitaria ya que el papel de esta biblioteca universitaria debe estar incardinado dentro del papel que la propia institución universitaria desempeñe respecto a la reducción de la brecha digital. En cambio, las bibliotecas públicas son organizaciones independientes, que no suelen estar sometidas a las directrices de una organización superior en cuanto a la orientación (Selgas, 2008).

En el ámbito de la ALFIN y de la eliminación de las brechas existentes, una de las claves fundamentales reside en la cooperación en todos los sentidos, una tarea en la que las bibliotecas se encuentran inmersas desde mucho tiempo atrás, ya que es un elemento fundamental de su función. Las instituciones tienen que colaborar entre sí para posibilitar que la educación documental sea una disciplina transversal o que sea tenida en cuenta en todos los niveles educativos. Para ello se antoja imprescindible, por un lado, la cooperación entre docentes y bibliotecarios en todos los niveles, desde la educación primaria a la superior, y por otro, la cooperación entre bibliotecarios (Calderón Rehecho, 2012).

Las bibliotecas integradas pueden ser vistas como alianzas horizontales, respondiendo mejor a una sociedad con un nivel formativo más alto, a las posibilidades de empaquetar de formas diversas la misma información digital y a un mercado monopolizado por las fusiones de la industria cultural (Varela Orol, 2011). En este sentido, autores como Marzal y Parra (2010) y Varela (2011) presentan las bibliotecas integradas como modelo idóneo de cooperación en su dimensión educativa (Chaparro Martínez, 2011). Las bibliotecas escolares se encuentran ligadas a los primeros estadios de la educación y de la formación como personas y ciudadanos. Las universitarias están enraizadas en la educación superior, que crea conocimiento científico y que pueden recoger aspectos de las bibliotecas especializadas. Por su

parte, las bibliotecas públicas se vinculan al papel de las personas como ciudadanos, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida, la inclusión, social, la multiculturalidad y el servicio público (Calderón Rehecho, 2012).

En la actualidad, las bibliotecas públicas son la tipología de unidad de información que más retos debe afrontar para responder tanto a las múltiples exigencias y necesidades de los usuarios y a los continuos cambios tecnológicos, como a los vaivenes políticos, económicos y sociales de los gobiernos e instituciones que soportan su crecimiento y sostenibilidad. Al mismo tiempo, asistimos a un cambio de paradigma de la biblioteca pública en tránsito hacia una biblioteca híbrida que afecta tanto a la gestión de sus colecciones como al desarrollo de sus espacios físicos y virtuales, y a los programas de formación, centrados especialmente en la ALFIN (Pinto Molina et. al., 2012)

La ALFIN es una capacidad necesaria durante toda la vida que se adquiere de manera acumulativa. Cuanto más se expone una persona a ella, más oportunidades tiene para ponerla en práctica y mayor es la probabilidad de que sea alcanzada. Muchos autores consideran que la cooperación es el mejor camino para que las bibliotecas públicas puedan acercarse al desarrollo en ALFIN, contemplándose como una forma de garantizar que los ciudadanos puedan disponer de un aprendizaje permanente y no sólo durante la educación formal. Según Jane Harding, las bibliotecas públicas australianas poseen tres formas diferentes de establecer una cooperación en ALFIN (Harding, 2008):

- Entre bibliotecas públicas y empresas privadas (entidades gubernamentales, compañías, agentes de información comunitaria).
- Entre bibliotecas públicas e individuos de la comunidad. Por ejemplo, la Biblioteca Pública de Noosa de Sunshine Coast (Queensland) ofrece sesiones regulares de alfabetización tecnológica para grupos a través de voluntarios formados adecuadamente y también de forma individual para usuarios que requieran mejor asistencia y una atención más personalizada.

- Entre bibliotecas públicas y bibliotecas de instituciones educativas (colegios, institutos, centros de formación profesional y universidades). Es la forma más común. El caso más exitoso y premiado es el de las bibliotecas del Mackay West State School y el Mackay City Council (Queensland).

Si ya resulta complejo el hecho de definir distintos tipos de biblioteca, la tarea se hace más ardua cuando nos encontramos con bibliotecas que tienen dos funciones, o cuando se establece una cooperación entre diferentes tipos de biblioteca, aspecto este último que cobra una cierta entidad en la medida que la manera de suplir las deficiencias de determinadas bibliotecas como las escolares, es su cooperación con alguna biblioteca pública relativamente cercana. En el primer caso, podríamos encontrarnos con bibliotecas universitarias que hacen el papel de bibliotecas nacionales, bibliotecas nacionales divididas en varias unidades, las que son universitarias además de públicas o las regionales que actúan como públicas. El segundo caso es el que abordan Miguel Ángel Marzal y Pablo Parra, de un modelo que aunque tiene muchos años cobra un mayor protagonismo ahora con la importancia del *e-learning* y la Web 2.0 (o la semántica) en la sociedad de la información, que conllevan una construcción colaborativa del conocimiento y un aprendizaje colaborativo convirtiendo a las bibliotecas de los centros educativos en el espacio más adecuado para introducir la ALFIN (Calderón Rehecho, 2012).

En el desarrollo de la ALFIN como aprendizaje permanente, las bibliotecas públicas están perfectamente posicionadas porque pueden ofrecer un apoyo continuo y ser una constante en la vida de las personas. Las escuelas y las universidades proporcionar instrucción en ALFIN durante los años de educación formal, pero no pueden prestar ayuda durante los años posteriores (Harding, 2008). Desde esta perspectiva, el modelo *joint use library* basado en la colaboración de un servicio público y un servicio académico, se presenta como el espacio idóneo para apoyar la formación, el aprendizaje y la investigación a través del servicio académico, lo que permite organizar todos los recursos y proyectos en base al desarrollo curricular del centro académico reforzando el aprendizaje activo en todas las áreas. De igual modo, en el servicio

orientado al público, permite auxiliar en un nivel de formación tanto no formal como informal dando apoyo para que los usuarios investiguen y aprendan autónomamente de forma permanente (Alfageme Herrero, 2014).

Un tema común en la literatura sobre *joint use libraries* es que sirven de tránsito entre el aprendizaje informal y el formal por lo que además ofrecen la oportunidad de apoyar programas de transición y compartir conocimientos y habilidades (Sheridan, 2011b). Ya hace dos décadas, el Departamento de Educación del Estado de Queensland (Australia), advertía en sus *Guidelines for the development of Joint-use School-Community Libraries* de las ventajas que supone en una biblioteca integrada el hecho de que el público en general pueda encontrar acceso a personal especializado en ALFIN. En este tipo de instalaciones, como sucede generalmente en las bibliotecas de centros educativos, una de las principales responsabilidades del profesor-bibliotecario es contribuir a la ALFIN (Queensland Government, 1996)

Según un estudio de Charles Kratz en el año 2003, entre las ventajas que suponen los proyectos de bibliotecas integradas, destaca la creación de un puente entre las necesidades académicas y las del público en general que implica un mayor número de oportunidades para el desarrollo de la ALFIN y del aprendizaje permanente (Eanes, 2010). En la biblioteca integrada más grande del mundo, la Dr. Martin Luther King, Jr. de San José (California, Estados Unidos), la cooperación entre profesionales de la biblioteca pública y la biblioteca universitaria se ha materializado en la fusión de cuatro departamentos: referencia, servicios de acceso, servicios técnicos, y tecnologías de la información. No sucedió lo mismo con todo lo relativo a la ALFIN en espera de un incremento presupuestario que permitiera el aumento de la dotación destinada a capital humano e instrucción. A pesar de ello, la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. ofrece una oportunidad única para la puesta en marcha de programas de ALFIN que abarcan todos los niveles de edad desde estudiantes de educación secundaria hasta personas adultas y se configura como un laboratorio de programas de nuevas formas de ALFIN en bibliotecas *joint use* (Matoush, 2006).

Desde su creación se han producido diversos casos de cooperación entre la Universidad Estatal de San José y la red de bibliotecas públicas de la ciudad para el diseño de programa de ALFIN. De hecho, la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. cuenta con un equipo de planificación de instrucción en ALFIN y con diferentes aulas donde los bibliotecarios enseñan ALFIN, de manera individual o en grupos, tanto a estudiantes de la Universidad Estatal de San José como al público en general, ofreciendo una amplia variedad de proyectos relacionados con la ALFIN. Un ejemplo es Partners in Reading, creado en 1989 y que ha formado a más de mil voluntarios como tutores de ALFIN. El sitio web de la biblioteca también constituye una parte esencial de la ALFIN, ofreciendo un centro de recursos con tutoriales interactivos, guías específicas, lecciones rápidas e instrumentos de evaluación elaborados por los propios bibliotecarios.

A todo ello, ha contribuido Patricia Senn Breivik, una de las inspiradoras de este proyecto de biblioteca *joint use* y directora de la biblioteca de la Universidad Estatal de San José hasta su jubilación en mayo de 2005. En 1987 Breivik comenzó a establecer la convergencia entre ALFIN y educación, y se unió particularmente al concepto de aprendizaje permanente, postura que, de acuerdo con Marzal, defendió en el congreso Libraries and the Search for Academic Excellence (Rivera Barragán, López Santana y Ramírez González 2009). Además de ser una voz autorizada en el tema, Patricia Sein Breivik fue presidenta de la ACRL y fundadora del Foro Nacional de Alfabetización Informacional, creado en 1989 como respuesta a las recomendaciones de la ALA y que está formado por 93 organizaciones nacionales e internacionales que trabajan conjuntamente en varios niveles. En el año 2003, coincidiendo con la apertura de la biblioteca integrada de San José, Breivik creó un plan estratégico que consistía en la puesta en marcha de diferentes iniciativas relacionadas con la ALFIN que comprendían desde el desarrollo de nuevos programas a nivel de postgrado, hasta la elaboración de tutoriales y talleres, pasando por la revisión de programas de ALFIN ya establecidos como el proyecto MUSE, diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y la actitud necesarias en el paso del instituto a la universidad (Matoush, 2006).

Como subyace en su propia misión, los tres componentes fundamentales en los que se sustenta la combinación de universidad y ciudadanía en la biblioteca integrada de San José son:

- Enriquecer la vida mediante el fomento del aprendizaje permanente y la garantía de que cada miembro de la comunidad tenga acceso a una amplia gama de ideas e información.
- Proporcionar a estudiantes, profesores y población en general el acceso a la información que necesitan para el crecimiento educativo y personal a lo largo sus vidas.
- Apoyar la función educativa de la Universidad Estatal de San José, ampliando la base de conocimientos mediante la investigación y la erudición.

Bajo estas premisas, la principal prioridad de la biblioteca de la Universidad Estatal de San José se centra en apoyar a la universidad en su misión de proporcionar servicios de calidad, acceso a las colecciones y formación en ALFIN, cuya enseñanza es compartida entre el profesorado y la biblioteca. El aprendizaje de habilidades en ALFIN se desarrolla gradualmente en el transcurso de la carrera académica de los estudiantes y puede definirse de forma diferente según distintas disciplinas. No se trata solamente de aprender a usar y evaluar la información para un curso específico. Uno de los objetivos de la Universidad Estatal de San José en cuanto a la ALFIN es la adquisición crítica de competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De hecho, una de las recomendaciones, recogidas en el informe de la auditoría externa encargada por la biblioteca de la Universidad Estatal de San José sobre el periodo 2008-2013 y publicado en mayo de 2014, incide en la necesidad de expandir la instrucción en ALFIN en diversos grupos de población a través de múltiples enfoques que garanticen la transferencia de habilidades.

Por otro lado, la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. de San José también ha sido escenario de importantes encuentros relacionados con la ALFIN. En la primavera de

2004 la Universidad Estatal de San José organizó una conferencia que reunió a bibliotecarios de tres universidades estatales de California y seis escuelas de educación superior con el fin de promover la colaboración entre instituciones en materia de competencias informacionales. Durante el evento los asistentes y participantes realizaron un recorrido por las instalaciones de la biblioteca integrada de San José, abierta al público pocos meses antes, y debatieron el valor que suponía la cooperación entre biblioteca pública y biblioteca universitaria en la planificación de programas de ALFIN.

Como consecuencia de ello, se estableció la necesidad de desarrollar una *checklist* o lista de comprobación para medir las capacidades informativas de los estudiantes universitarios. El resultado fue la creación del documento *A Checklist of Information Competencies for College Students* una herramienta organizada en dos niveles y diseñada para ser práctica y útil de muchas maneras, como por ejemplo para planificar programas de ALFIN. Además, la *checklist* es compatible con las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior* de la ACRL, pero la originalidad y el principal valor del proyecto radica en su carácter colaborativo y su aplicación en la Universidad Estatal de California, el sistema universitario más grande de Estados Unidos formado por 23 campus con más de 400.000 estudiantes (Klingberg, 2006)

Hace un par de años, en abril de 2013, la biblioteca Dr. Martin Luther King, Jr. de San José también fue sede de la conferencia anual que desde el año 1973 organiza el grupo California Conference on Library Instruction con el fin proporcionar un foro a los profesionales californianos interesados en la instrucción bibliotecaria y que tuvo por título *Information Literacy in the Real World*.

En definitiva, la integración con la biblioteca pública, ha propiciado que la biblioteca universitaria se convierta en un lugar muy atractivo para fundaciones y agencias federales de Estados Unidos que buscan ampliar su influencia e impacto. Igualmente para los usuarios que cuentan con un mayor acceso a recursos de los que poseían en la

antigua biblioteca de la universidad. Además, al ofrecer un lugar diferente a lo que posibilitan otras bibliotecas universitarias o bibliotecas públicas, la biblioteca Dr. Martin Luther King dispone de más posibilidades de recibir subvenciones. En cuanto a las ventajas que la integración de las bibliotecas ha supuesto para los programas de ALFIN, Patricia Senn Breivik consideró que el enfoque y el respaldo institucional habían aumentado, así como su presencia en los planes de estudio. Todo ello propició, además, que la mayoría de los bibliotecarios adquirieran una mayor experiencia en la gestión de proyectos. Según revelaron los cuestionarios de satisfacción, el 71% de los ciudadanos de San José calificaron la nueva biblioteca como excelente, estableciéndose una mejora de doce puntos respecto a una encuesta de la biblioteca pública anterior (Marie, 2007).

Según Charles Kratz un efecto general y universal que se produce en las bibliotecas integradas es el hecho de que las propias interacciones entre usuarios, promueven y fomentan las habilidades de ALFIN para todos, jóvenes y mayores. Por tanto, los programas dedicados a ALFIN son vitales para este tipo de instalaciones. Así lo entendió el personal de otra de las bibliotecas *joint use* más grandes del planeta, la Alvin Sherman de Fort Lauderdale (Florida), resultado del acuerdo de cooperación establecido entre la Universidad Nova Southeastern y el Condado de Broward; que pocos meses después de su apertura inició un trabajo excepcional organizando actividades de ALFIN dirigidas a todo tipo de usuarios. Entre julio de 2002 y junio de 2003, se llevaron a cabo en la Biblioteca Alvin Sherman aproximadamente 1.000 sesiones formativas en ALFIN mediante las cuales fueron instruidas más de 28.000 personas (Marie, 2007), entre ellas, estudiantes de institutos públicos y privados y personal de organizaciones comunitarias y servicios hospitalarios (McNicol, 2008).

Fuera del mundo universitario y dentro del ámbito rural estadounidense, sobresale el caso de la Calumet Public School Library, una biblioteca combinada ubicada en la localidad de Calumet que presta servicio tanto como biblioteca escolar como biblioteca pública desde 1940, ofreciendo materiales educativos, informativos y recreativos a la población en general y a los estudiantes de los diferentes colegios públicos del

condado. Su objetivo fundamental es servir de apoyo al desarrollo de competencias tanto para la comunidad académica como ciudadana integrando sus recursos y aunando sinergias a fin de potenciar sus servicios y fomentar oportunidades para el aprendizaje permanente a ambas comunidades. Entre sus aspectos formativos, considera las competencias tecnológicas y transalfabetizadoras de forma prioritaria, con el propósito de desarrollar capacidades en los jóvenes y que adquieran los siguientes conocimientos de forma progresiva:

- Uso de herramientas y recursos de manera ética
- Comunicación de forma efectiva a través de los medios digitales: correo, móvil, videoconferencia, redes sociales, entre otros.
- Selección y acceso a recursos electrónicos de información a través de internet y de los servicios de la biblioteca.
- Uso de aplicaciones de software adecuadas.
- Entender y aplicar términos tecnológicos.
- Identificar riesgos y cuestiones relacionadas con la seguridad y uso de tecnologías (integridad y privacidad).
- Empleo de periféricos en red y dispositivos de procesamiento de imágenes.
- Acceso a la información desde cualquier lugar a través de redes inalámbricas y manejo de móviles, correo electrónico, portátiles, entre otros.
- Uso de la tecnología (cámaras digitales, video, proyectores con pizarra interactiva) y tratamiento de la información (recuperación de la información, presentación de audio/video/pregrabados, elaboración de folletos, páginas web, lecciones y presentaciones) para el trabajo cotidiano y creativo del aula.
- Capacidad de comunicación con otros estudiantes, comunidad educativa y padres de familia.
- Manejo eficiente de datos, clasificación y almacenamiento.

La *Calumet Public School Library* suministra información y recursos de calidad para toda la comunidad tanto educativa como ciudadana, proporcionando acceso a multitud de bases de datos a nivel internacional necesarias para la labor investigadora

y dota de contenidos y recursos materiales para la vida académica, suministrando medios y recursos orientados a apoyar las competencias tecnológicas y alfabetizadoras que son consideradas como un objetivo fundamental en plan de estudios del centro, ya que se imparten transversalmente en la formación del alumno. Los recursos son dispuestos y accesibles a través de la página web de la biblioteca,⁵⁸ la cual funciona como un gran banco de recursos a través de enlaces a portales, websites y páginas de instituciones, empresas prestigiosas que contienen de nuevo multitud de recursos basados en la web y en la tecnología y que sirven de apoyo a toda la comunidad educativa vertebrada principalmente por tres agentes principales: el estudiante, el docente y los padres, todos ellos considerados agentes involucrados en la educación (Alfageme Herrero, 2014).

Los primeros disponen de numerosos vínculos, tutoriales, consejos, artículos en definitiva herramientas y técnicas que le enseñan a navegar, a realizar una estrategia de búsqueda, a conocer las fuentes y las referencias en la web, a entender cómo funcionan los motores de búsqueda, a saber la diferencia entre un buscador y un directorio, en definitiva, habilidades para la búsqueda en línea que le son útiles para elaborar un trabajo académico.

Por su parte, los docentes cuentan también con variados accesos a multitud de recursos, en este caso, para dirigir el aprendizaje. A través del acceso a diversos portales pueden recabar múltiples herramientas colaborativas donde compartir ideas y poder aprender con el fin de mejorar la calidad de su labor educativa. Además, poseen un sistema para evaluar basado en criterios específicos que definen el aprendizaje justificado en el rendimiento como resultado global.

En cuanto a los padres, también son considerados como agentes integrados en la educación y aprendizaje de los jóvenes, por ello la biblioteca les otorga un espacio donde tienen acceso a portales con recursos e información para apoyarles en su labor educativa mediante las tecnologías e internet. Abordan aspectos alfabetizadores

⁵⁸ Disponible en: <http://www.clkschools.org/library> [Consulta 04/01/16]

relacionados con búsqueda y navegación en internet, identificar problemas en línea, o aspectos de seguridad en cuanto a riesgos a los que los adolescentes se enfrentan.

En Oceanía también se dan algunos casos de buenas prácticas en bibliotecas *joint use* donde la convergencia de servicios y los entornos cooperativos han desempeñado un papel determinante. Así, por ejemplo, la Waitakere Central Library de Nueva Zelanda, contempla hasta seis niveles de adquisición de competencias de ALFIN basados en los estándares de la segunda edición de las *Normas sobre alfabetización en información* que elaboraron ANZIL y CAUL, también conocida como *Marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica*. La Waitakere Central Library es una biblioteca escolar-pública única en Nueva Zelanda creada mediante acuerdo entre el Ayuntamiento de Waitakere y el Unitec Institute of Technology, un centro estatal de educación superior con una amplia gama de disciplinas (Calvert, 2010). La biblioteca cuenta una colección de 130.000 libros y ofrece un espacio de 3.650m² distribuidos en tres plantas donde tanto los usuarios como los bibliotecarios se benefician de compartir recursos de diversa naturaleza.

También en la biblioteca integrada más grande del país, la Upper Riccarton de Christchurch, se ha visto como los beneficios de trabajar en colaboración han servido para mejorar el aprendizaje a través de programas de ALFIN y revertir los resultados en toda la comunidad (Eskett, 2011).

En Australia, la Rockingham Regional Campus Community Library, una biblioteca integrada tripartita formada el 8 de febrero de 1998 por la Universidad de Murdoch, un centro de formación profesional (Challenger Institute of Technology) y el Ayuntamiento de Rockingham, permite el acceso gratuito de todos los ciudadanos de Rockingham a sus recursos y servicios. Representa un ejemplo de verdadera historia de éxito en el intercambio de recursos y un modelo de biblioteca en el que la ciudad subcontrata los servicios de biblioteca a la Universidad de Murdoch y recibe como contrapartida el ahorro que implicaría el tener tres instalaciones separadas y sobre todo, un valor excepcional, la satisfacción del cliente, en este caso la población de

Rockingham (108.000 habitantes). La biblioteca posee un amplio programa de formación en ALFIN del que se han beneficiado, en mayor medida, los estudiantes del centro de formación profesional, el grupo de usuarios más complicado de satisfacer de los tres que constituyen la integración de bibliotecas, y que ahora han visto como aumenta el nivel de las competencias y habilidades formativas que reciben (Hamblin y McCready 2011).

También destaca por la provisión de oportunidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades en ALFIN la Hervey Bay Library que fue el primer caso de biblioteca pública y universitaria tras abrir su instalación en marzo de 1998 (Parker et al., 2011)

Gracias a la cooperación con la Universidad de Southern Queensland esta biblioteca proporciona desde sus orígenes el acceso físico y virtual a recursos de información sobre técnicas de investigación y tutoriales orientados al uso de Internet, bases de datos electrónicos y otros recursos electrónicos (Humphreys y Cooper 1998).

5.2. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS PARA MEDIR COMPETENCIAS EN ALFIN

Hoy se aprecia un creciente interés por parte de los gobiernos de todo el mundo en invertir y desarrollar flujos de colaboración entre diferentes agentes. En nuestro ámbito profesional, las bibliotecas integradas, correctamente planificadas, implementadas y evaluadas; representan un óptimo ejemplo de esta colaboración. Entre los diez criterios para alcanzar el éxito potencial en una biblioteca integrada, Haycock señalaba que tendría que haber un acuerdo legal escrito para la administración, financiación y servicios de la misma que recoja unas pautas de evaluación (Haycock, 2006). En la misma línea, Alan Lindsey Bundy y Larry Amey consideran que los aspectos sobre los que debería enfocarse el establecimiento de convenios para la creación de bibliotecas integradas, incluso en las poblaciones más pequeñas, gira en torno a seis cuestiones: división de gastos de explotación, información y tecnología de las comunicaciones, desarrollo del personal, dirección y papel de la junta o del comité de gobierno, necesidades de espacio futuras y

evaluación. Esta última es la más importante ya que es el mecanismo a través del cual las dificultades se hacen visibles (Bundy et al., 2006).

Como cualquier otro tipo, las bibliotecas integradas deben ser periódicamente evaluadas para identificar áreas de mejora en la gestión de la información, averiguar si los usuarios están satisfechos y ayudar a planear nuevos desarrollos. Sin embargo, la evaluación aplicada a este tipo de instalaciones ha sido reducida y en los pocos casos que se ha planteado, por lo general, los datos obtenidos no han sido cotejados para proporcionar una visión significativa sobre la eficacia y su impacto a nivel regional, nacional e internacional (McNicol, 2008). El tratamiento teórico sobre el tema en la literatura profesional ha sido mayor que su aplicación práctica. En la actualidad, muy pocas bibliotecas integradas son permanentemente evaluadas debido a la falta de previsión y a las carencias en cuanto a personal. Como consecuencia de ello, se aprecia un riesgo de que las dificultades y los problemas del modelo de biblioteca integrada permanezcan ocultas hasta que sea demasiado tarde (Bundy et al., 2006).

Evaluar bibliotecas integradas es complicado. Existen varias razones que apoyan esta consideración. En primer lugar es la inexistencia de un modelo único a seguir. Los puntos de referencia para establecer y evaluar este tipo de instalaciones han sido difíciles de crear. Por consiguiente, el éxito en los proyectos de bibliotecas *joint use* no puede medirse estrictamente por parámetros como la relación entre el coste y las expectativas creadas a nivel político, ni tampoco por el incremento en las estadísticas de la circulación y el uso de la biblioteca (Marie, 2007)

Un segundo aspecto radica en la dificultad de evaluar aspectos cooperativos, ya que en este modelo la biblioteca es más que la suma de las partes, por eso no sirve la práctica empleada en la inmensa mayoría de los casos de aplicar métodos que estudian algunos aspectos de forma aislada. Una prueba de ello, podemos observarla en el estudio realizado a 744 estudiantes de la Universidad Estatal de San José sobre su visión y uso de la biblioteca integrada Dr. Martin Luther King, Jr., entre cuyas conclusiones se destacaba la dificultad de determinar cuándo y cómo los estudiantes usan una biblioteca de estas características (Molteni, Goldman y Oulc'hen 2013).

Ante este problema, McNicol considera que una opción útil sería la posibilidad de adaptar las metodologías de evaluación cooperativas usadas en otros sectores profesionales, citando como ejemplos el LSP Performance Management Framework y la Suffolk Partnership Evaluation Toolkit. El primero es un proceso de autovaloración que forma parte de la planificación de actividades encaminadas a conocer lo que cada uno de los organismos colaboradores puede alcanzar en su área local. Fue elaborado como una iniciativa para promover el aprendizaje a lo largo de la vida por la Neighbourhood Renewal Unit del Department for Communities and Local Government, unidad creada en septiembre de 2000 con el fin de asesorar al gobierno sobre la aplicación del plan estratégico británico para la renovación de los áreas más pobres. El segundo ejemplo de herramienta que podría ser útil para evaluar *joint use libraries* es la diseñada por el Suffolk County Council para evaluar y facilitar el desarrollo de las iniciativas cooperativas en este condado situado al este de Inglaterra. Su cuestionario de autoevaluación, está basado en el modelo de excelencia EFQM y se centra en los siguientes principios: acción concentrada, eficiencia, inclusividad, aprendizaje y desarrollo, y gestión del rendimiento (McNicol, 2008).

Otra de las razones es la falta de integración de planes de ALFIN en la gestión organizativa de las bibliotecas participantes. De hecho, es complicado encontrar algún ejemplo en el que las instituciones afectadas hayan debatido sobre el tema. Por último, la propia naturaleza de sus destinatarios provoca que cada biblioteca integrada tenga una identidad única y sea diferente de otros tipos de biblioteca, por lo que la consulta regular con todos los usuarios resulta fundamental para su desarrollo, sin que prevalezca un grupo sobre otros.

5.2.1. HACIA UN MODELO DE EVALUACION ESPECÍFICO EN BIBLIOTECAS INTEGRADAS

En 1976 el informe gubernamental titulado *Public Libraries in Australia: Report of the Committee of Inquiry into Public Libraries* reflejó la necesidad de realizar una evaluación pormenorizada en los proyectos de integración de bibliotecas que existían en los estados de Australia Meridional y Tasmania. Poco después, Dwyer expresó su fuerte preocupación ante la proliferación de iniciativas que no contemplaban criterios

básicos como la evaluación y ante la carencia de estándares. Ante esta situación, sugirió la convocatoria de una conferencia nacional que revisase estos temas, ya que este fenómeno no era una solución temporal, sino estaba destinado a permanecer en el tiempo (Bundy, 1998b). La evaluación permite a cada una de las partes conocer y averiguar más información sobre la otra por lo que su ausencia supone para autores como Hitt, Ireland y Hoskinsson, una barrera potencial que impide alcanzar el éxito en cualquier intento de fusionar organizaciones o bibliotecas (Dalton, Elkin y Hannaford 2006).

El banco de pruebas que supuso para el análisis de las bibliotecas integradas el estado de Australia Meridional, permitió desarrollar al canadiense Larry Amey en 1984 un plan de evaluación en estas instalaciones que, a día de hoy, continúa siendo el único marco reconocido para la evaluación de las *joint use libraries*. Su planteamiento fue validado por la literatura sobre evaluación en el ámbito de la educación, sobre todo, por el trabajo *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice* realizado en 1985 por Daniel Stufflebeam and Anthony J. Shinkfield. Se trata de una excelente fuente para conocer cómo, desde el punto de vista de la reflexión, no existen especificaciones de evaluación, sino que se emplean los mismos métodos, recopilándose la información de las diferentes personas o aspectos en función de la corriente filosófica en la que uno se suscribe. Por lo tanto, este planteamiento abarca desde la perspectiva unifocal hasta la evaluación holística y desde la simple opinión del usuario como medida de éxito o fracaso, hasta la comprobación estadística para determinar el logro de los objetivos (Kumar, 2005).

En 2006 Amey revisó su plan original en colaboración con el australiano Alan Lindsey Bundy, considerando que hay una serie de rasgos que deberían estar siempre presentes en cualquier proceso de evaluación: continuidad, versatilidad, flexibilidad y viabilidad. Por otro lado, señalaron tres formas de evaluación, centradas tanto en indicadores cuantitativos como cualitativos, que se podían efectuar en bibliotecas integradas: evaluación formativa en curso, revisión externa a los tres años y ciclo de revisiones desde el exterior cada cinco o siete años. Junto a estas premisas, ambos establecieron un método evaluativo compuesto por cinco fases:

- **Paso 1: Objetivos corporativos.** Determinar aquellas áreas en las cuales los resultados a lograr son más necesarios y se debe concentrar la atención. El producto es un listado con los objetivos más importantes establecidos para cada una de las bibliotecas que intervienen en la integración.
- **Paso 2: Factores críticos de éxito.** El siguiente paso es identificar los objetivos específicos, es decir, aquellos factores y características particulares del entorno interno o externo que incidirán en el logro de las metas de la biblioteca, también de forma separada.

Goals	Critical Success Factors
Growth in students' reading interest	Greater interest in collection Increased borrowing More use of materials in the library Requests for new materials
Teacher involvement with the library	Increased contacts with teachers
Greater awareness of the importance of information literacy	More class use of library Additional requests for materials and involvement of librarian Invitations to librarian to participate in resource-based planning, information literacy development, and curriculum meetings

Tabla 5.1. Ejemplo con los objetivos y los factores críticos de éxito de una biblioteca escolar⁵⁹

Goals	Critical Success Factors
Greater library awareness and use by seniors	Overcoming resistance to location More inviting atmosphere Publicizing services More appealing collection More convenient hours and access Greater outreach efforts
Greater library awareness and use by local farmers	Making relevant resources and services known More convenient hours and access Greater perception of library's usefulness

Tabla 5.2. Ejemplo con los objetivos y los factores críticos de éxito de una biblioteca pública⁶⁰

⁵⁹ Fuente: Bundy y Amey (2006)

⁶⁰ Fuente: Bundy y Amey (2006)

- **Paso 3: Estrategias.** Establecimiento de líneas de acción conjunta que se emprenderán en apoyo de los factores críticos de éxito. De su buena elaboración dependerá el éxito de la biblioteca.
- **Paso 4: Plan de acción.** Conjunto de actividades necesarias para implantar las estrategias elegidas. El diseño del plan de acción debe cimentarse en la fortaleza de todo el grupo, con todos los participantes aportando ideas y sugerencias.

Goals	Critical Success Factors	Action plan
Growth in students' reading interests	Greater interest in the collection Increased borrowing More in-library use of materials Requests for new materials	Acquisition of more new young adult paperbacks Improved magazine and newspaper collection Book talk programs Suggestion box established, and online suggestions introduced Increased displays Survey of reading interests Students interviewed Student representatives on board of management
Greater library awareness and use by seniors	Overcoming resistance to location Inviting atmosphere Publicizing services Outreach efforts Convenient hours and access Appealing collection	Personal invitation to coffee at the library Provision of coffee-making facilities Purchase of easy chairs Installation of electronic entrance doors Reducing shelving heights for easier access Publicity in local stores, newspapers, and radio Visits with meals-on-wheels Survey of needs, interests, hours Evening hours twice a week More parking spots for library users Enrichment of large print and recorded books collections

Tabla 5.3. Ejemplo con los factores críticos de éxito y el plan de acción de una biblioteca integrada (escolar-pública)⁶¹

- **Paso 5: Indicadores de éxito.** Miden la eficacia del plan de acción y deberían concretarse antes de que éste sea puesto en práctica.

La metodología de los factores críticos de éxito anima a replantear la estimación sobre donde se dirige la biblioteca y determina cuales son los aspectos en los que se podría avanzar. Además, implica que los participantes compartan la percepción del nuevo rol

⁶¹ Fuente: Bundy y, Amey (2006)

que asumen las bibliotecas en la integración, sus objetivos y sus posibles mejoras. Su aplicación, más práctica que académica e idealista, no requiere excesivo tiempo y no interfiere en la rutina de la biblioteca. Entre sus principales virtudes destaca su flexibilidad para poder ser aplicado al modelo de *joint use library*, sin importar el tamaño, la complejidad o las características especiales de este tipo de bibliotecas (Bundy et al., 2006). En líneas generales, se trata de una herramienta de gestión para identificar elementos importantes para obtener éxito. Actualmente cuenta con una importancia considerable y se aplica a muchos desafíos relacionados con el área de la seguridad y la tecnología de la información (Caralli, 2004). El origen de este instrumento analítico se remonta al concepto de factor de éxito que comenzó a utilizar Ronald Daniel en la década de los años 60.

Posteriormente, se señaló como el método y el concepto de *balanced scorecard* o Cuadro de Mando Integral (en adelante, CMI) presentado en 1992 en la revista *Harvard Business Review* por Robert Kaplan y David Norton, podría ser complementario al propuesto por Amey (Bundy et. al., 2006). El propósito del CMI es identificar una serie de indicadores que permitan anticipar el funcionamiento futuro a través de una metodología que sistematiza todos los procesos de medida y control de la gestión de una organización y los relaciona con los objetivos estratégicos y metas a conseguir. Sus autores lo definen como un marco amplio que traduce la visión y estrategia de negocio de una organización en un conjunto coherente de indicadores por los que guiar el funcionamiento organizativo orientándolo al logro de resultados (Kaplan y Norton 2000). El grupo Kaizen⁶², considera que el CMI es una metodología de gestión que permite comunicar e implementar una estrategia, posibilitando la obtención de resultados a corto y largo plazo, pasando así del control financiero al control estratégico. Ballvé lo califica como una herramienta que permite establecer, a diferentes niveles de la organización, el estado de una situación, mientras que los autores Olve, Roy y Wetter afirman que el CMI es fundamentalmente una herramienta

⁶² El Grupo Kaizen es una empresa que nace con la experiencia internacional de sus consultores en la década de los 90 y que se ocupa de la capacitación en planeación estratégica y la articulación del CMI

para la formulación e implementación de la estrategia de una organización” (Rubino, 2007).

Los criterios de medición de la actuación del CMI se establecen desde cuatro perspectivas vinculadas entre sí: la de los usuarios, la de los procesos internos, la del aprendizaje y crecimiento, y la financiera. Según Joseph R. Matthews (2002), estas categorías solo deberían usarse si son apropiadas y, además, si la necesidad o la organización lo requieren, se pueden añadir o quitar una o varias perspectivas. Así por ejemplo, la biblioteca de la Universidad Deakin de Australia contempló una quinta perspectiva, la de los recursos de información.

La necesidad de sistematizar y articular de forma coherente la información relacionada con la evaluación, convierte este método procedente del sector privado empresarial, en un modelo de control de gestión aplicable a las bibliotecas una vez que se adapta a sus características específicas. En el ámbito bibliotecario implica sobrepasar la aplicación tradicional que el Cuadro de Mando ha tenido como instrumento de control operativo, sobre todo en Francia por la tradición existente del *Tableau de Bord*, al ofrecer un esquema global de funcionamiento basado en indicadores situados en áreas de rendimiento crítico (Jorge García-Reyes, 2002). Sin embargo, esta metodología sigue siendo poco conocida entre los profesionales del sector y aún no se ha aplicado a bibliotecas integradas.

5.2.2. CASOS PRÁCTICOS DE EVALUACIÓN

El uso real de la evaluación en bibliotecas integradas ha sido muy limitado, contabilizándose muy pocas prácticas tratadas en profundidad y divulgadas en la literatura profesional. Desde que Amey aplicó en la década de los 80 por primera vez su método a un buen número de bibliotecas escolares-comunitarias de Australia Meridional hasta la actualidad, su metodología sólo se ha vuelto a utilizar en una encuesta realizada por Bundy en 2007 (McNicol, 2008), por lo que se puede asegurar que el tema ha permanecido invariable en el tiempo.

Las prácticas, metodologías y actividades evaluativas que se han intentado aplicar en diferentes tipos de bibliotecas integradas han sido escasas. Los dos casos más conocidos son:

- a) Biblioteca Dr. Martin Luther King Jr. de San José (Estados Unidos). Ubicada en la undécima ciudad más poblada del país, la Biblioteca Dr. Martin Luther King Jr. funciona como biblioteca universitaria y como biblioteca central del sistema de bibliotecas públicas (formada por 18 bibliotecas). Posee más de un 1.3 millones de documentos en diferentes soportes, 3.600 puestos de lectura, 400 ordenadores y 42 salas de estudio para grupos, ofreciendo múltiples eventos y servicios físicos y virtuales tanto a estudiantes universitarios como a la población en general. Dos años antes de su apertura, la biblioteca realizó un estudio previo⁶³, a través de un consultor, con el propósito de ofrecer una colección adecuada a ambos tipos de usuarios. Este análisis permitió que se detectara un cierto rechazo hacia el modelo de biblioteca integrada entre los usuarios universitarios potenciales de la Biblioteca Dr. Martin Luther King Jr., ya que creyeron que la población en general iba a influir en la toma de decisiones para la formación de la colección (Conaway, 2000). En la actualidad, la biblioteca integrada de San José también colabora con la Facultad de Negocios y Psicología de la ciudad para analizar la respuesta del personal de la biblioteca dentro de este ambiente eminentemente cooperativo. Sin duda, representa uno de los mejores ejemplos de economía de escala en el panorama bibliotecario mundial, proporcionando beneficios más allá de la inversión inicial de capital (Kauppila y Russell 2003).

- b) *Blackburn Connected* en West Lothian (Escocia). Se trata de un ejemplo de biblioteca integrada formada por una biblioteca pública y un centro de servicios

⁶³ Existen pocos documentos que hayan incidido en evaluar la situación a partir del conocimiento de la comunidad a la que se dirige y antes de que las partes establezcan una alianza. El más relevante fue el trabajo compilado por Berger titulado *Public and School Libraries: Issues and Options of Joint Use Facilities and Cooperative Use Agreements* (Berger, 2000).

de información que abarca una gran cantidad de temas (turismo, legislación, ocio, negocios, educación, medio ambiente, transporte, alojamiento, salud, servicios sociales, etc.). La cooperación entre ambos organismos se evaluó mediante el empleo de tres patrones: el modelo West Lothian Assessment Model el estándar Charter Marks del Gobierno sobre la excelencia en el servicio de atención al cliente, y el Public Library Quality Improvement Matrix (PLQIM) (McNicol, 2008). Por último, destacar en Australia la Pinnaroo School Community Library que fue en 1977 la primera en abrir en el Estado de Australia Meridional o South Australia y punto de referencia de la red de 56 bibliotecas integradas ubicadas en pequeñas poblaciones rurales de este estado. Según su manual de política bibliotecaria, la evaluación debía contemplar las encuestas a la comunidad enviadas de forma regular, el informe anual en el consejo escolar y las estadísticas sobre bibliotecas públicas del estado publicadas anualmente.

5.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN

En relación a la evaluación de las competencias informacionales llevadas a cabo en bibliotecas integradas el panorama es muy similar. Existe una gran variedad de fuentes cuantitativas y cualitativas para realizar una evaluación sobre competencias informacionales. Diferentes autores como R. McDonald et al. (2000), R. Cohen et al. (1993), D. Callison (2002), consideraron que no existe una metodología común y única para valorar competencias, por lo que en el ámbito científico se registran diferentes procedimientos. Con el fin de obtener la mayor cantidad de información y objetividad, se pueden aplicar distintos métodos o incluso la combinación entre algunos. Entre los instrumentos empleados podemos encontrar los siguientes (Sánchez Díaz, 2008):

- Observación (comportamientos en determinadas situaciones, taller de laboratorio, productos).
- Entrevistas (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas).
- Pruebas (objetivas orales o escritas, de ensayo, prácticas, mixtas).

- Portafolios (consiste en la acumulación del trabajo a lo largo del tiempo y su integración en un paquete final de productos).
- Checklist, también llamadas listas de auto chequeo, de verificación o de comprobación (guían en el cumplimiento de una serie de especificaciones, incluyen diferentes etapas, niveles o ítems necesarios para completar la asignación).
- Discusión abierta
- Encuestas y cuestionarios

De todas estas herramientas, hasta el momento, las más utilizadas para evaluar determinados aspectos y competencias informacionales en bibliotecas integradas han sido las listas de auto chequeo que pueden ser un útiles como estrategia para evaluar el progreso hacia los objetivos corporativos.

5.3.1. LISTAS DE AUTO CHEQUEO

En 1998 la División de bibliotecas y aprendizaje comunitario del Departamento de Educación de Wisconsin, publicó la segunda edición del *Combined School and Public Libraries: Guidelines for Decision Making*. Este documento recogía una lista de auto chequeo con el fin de ayudar a las personas vinculadas con el ámbito bibliotecario a decidir si la combinación de bibliotecas públicas y escolares o cualquier otra forma alternativa, ofrece un mejor servicio que el prestado por ambas por separado. Según se indica, tan sólo 8 de las 34 cuestiones que la componen, deben ser contestadas con un “sí”.

Cinco años después, la *New Jersey Association of School Librarians*, la *New Jersey Library Association* y la Biblioteca del Estado de Nueva Jersey, generaron una lista de auto chequeo a partir de los *School/Public Library Joint Use Facility Standards* elaborados por ellos y que contemplaron diversos temas. El documento partió del planteamiento de que cada población es única y tiene sus propias peculiaridades y características, así que no puede haber un único modelo de biblioteca integrada que

asegure el éxito de su implantación en cualquier parte y en todo momento. Sin embargo, hay una serie de elementos comunes que deben abordarse de forma detallada y que se presentan junto a una breve descripción sobre cada apartado, seguido de una serie de preguntas a responder por un comité de planificación que tendrá que desarrollar las contestaciones afirmativas con el fin de asegurar una interacción adecuada entre ambas bibliotecas. La herramienta contribuye a determinar la viabilidad de la biblioteca integrada. Por otra parte, se indica que para las futuras revisiones de la *checklist* será imprescindible la participación de las autoridades locales competentes en materia de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares, así como la del director de la biblioteca pública y la del especialista bibliotecario del colegio.

También en el año 2003, partiendo del trabajo desarrollado por el Departamento de Educación de Wisconsin, Alan Lindsey Bundy presentó un modelo de lista de auto chequeo para evaluar la conveniencia de la integración de bibliotecas en una misma comunidad. La respuesta negativa o ambigua a un número significativo de las 34 cuestiones que se valoran debería replantear la integración. Este modelo es aplicable a la combinación de bibliotecas públicas-bibliotecas de Secundaria, bibliotecas públicas-bibliotecas de centros de Primaria y bibliotecas universitarias-bibliotecas pública (Bundy, 2002b) y su particularidad respecto al resto, es que contiene una evaluación distinta para bibliotecarios públicos y para profesores bibliotecarios.

Más tarde, la Biblioteca Estatal de Iowa publicó una lista de auto chequeo en el documento *Is a combined school/public library right for your community?: A guide for decision makers* (2006), recomendando para su aplicación la presencia de un intermediario neutral. Al igual que la anterior, un número mayoritario de respuestas positivas en las quince cuestiones contempladas indicarían que el proyecto podría llevarse a cabo con éxito.

En estas cuatro listas de auto chequeo dedicadas a bibliotecas integradas y recogidas en los Anexos I-IV, observamos que el tratamiento de las competencias en información, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que inciden en el aprendizaje a lo largo de la vida, difiere de un caso a otro. La primera,

del Departamento de Educación de Wisconsin, sólo alude al tema en la única cuestión dedicada a la tecnología (pregunta nº 28) que interroga sobre la existencia de acuerdos sobre adquisiciones de equipamiento, software, licencias de uso y otros aspectos de ámbito tecnológicos, así como la forma de proporcionar acceso a estudiantes, profesorado y público en general.

La escasa atención prestada a las competencias en información también se repite en la lista de comprobación elaborada por la Biblioteca del Estado de Iowa que cuenta con una breve referencia (pregunta nº12) sobre el acceso a salas de ordenadores. No obstante, la tecnología figura como uno de las ocho secciones recogidas en una guía de planificación que sirve como herramienta complementaria a la anterior y lleva a debatir y profundizar sobre el tema antes de la firma del acuerdo de creación de una biblioteca integrada. La guía cuenta con 16 preguntas sobre los siguientes aspectos: adquisición de programas informáticos y licencias, acceso a internet, catálogo electrónico, establecimiento de redes, soporte tecnológico, y sitio web.

En cambio, la lista de comprobación de las bibliotecas combinadas de Nueva Jersey presenta tres epígrafes (sobre ocho posibles) de recursos tangibles orientados a la provisión de competencias de ALFIN:

- Provisión de personal. Consta de dos preguntas que realzan el papel principal del bibliotecario especialista en medios de información con certificación y que consiste en instruir en habilidades de ALFIN y asistir a estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa en el acceso a las necesidades informativas.
- Instalación. Incluye una cuestión sobre la existencia de una sala de ordenadores.
- Acceso a internet. Presenta tres preguntas sobre la adopción de políticas de acceso para cada tipo de biblioteca, la disponibilidad de ordenadores específicos para adultos y no para estudiantes, y el desarrollo de un plan para la adquisición y mantenimiento de la tecnología.

Por último, en la lista de auto chequeo elaborada por Alan Lindsey Bundy, a diferencia de las anteriores, se alude de manera más específica y directa al concepto de ALFIN, tanto en el documento dirigido a bibliotecarios públicos como el de profesores bibliotecarios. En el primero encontramos las siguientes cuestiones:

P.13. ¿Se realizan en la biblioteca pública programas para el desarrollo de la ALFIN dirigidos al sector estudiantil?

P.14. ¿Utilizas los estándares de ALFIN de la asociación australiana CAUL o la versión de los mismos realizada por el Council of Australian State Libraries?

P.15. ¿Has discutido sobre el tema con los profesores bibliotecarios?

En la *checklist* confeccionada para ser completada por estos últimos, se plantean las mismas consideraciones:

P.13. ¿Mantienes informado al personal de la biblioteca pública sobre los cambios de política bibliotecaria del centro educativo, especialmente los relativos a la tecnología?

P.15. ¿Usas los estándares de ALFIN de CAUL?

P.16. ¿Has discutido sobre el tema con los profesionales de la biblioteca pública?

Al margen de las citadas, el trabajo de Bundy también recoge algunas cuestiones materiales reflejadas en el *Combined School and Public Libraries:Guidelines for Decision Making* del Departamento de Educación de Wisconsin o en la *Checklist for planning a joint-use school/public library facility* del estado de Nueva Jersey como por ejemplo: la adquisición de hardware y ordenadores compatibles con los de los centros escolares y el establecimiento de redes electrónicas entre bibliotecas públicas y escolares, fundamentalmente para el acceso al catálogo y el correo electrónico.

5.3.2. OTRAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Junto a las listas de auto chequeo, otra de las herramientas para evaluar competencias informacionales, son los cuestionarios. Según el Committee on Public Libraries Housed in Schools (2006), los estándares pueden definirse como el grado de requerimiento o excelencia que sirve como punto de referencia para establecer una comparación y evaluar cualquier aspecto. El uso de estándares aplicados a bibliotecas integradas es una cuestión que ha generado cierta controversia. Algunos expertos como Amey y Bundy consideran que no existen, ya que por su propia naturaleza estas bibliotecas son a menudo innovadoras en el desarrollo y responden a situaciones particulares. Además, niegan la posibilidad de aplicar *al joint use library* las técnicas del benchmarking o comparación significativa con otras bibliotecas. Se ha intentado resolver este dilema separando cada una de las partes y analizándolas pero no ha sido suficiente para mostrar el valor sinérgico de esta fórmula cooperativa.

Por el contrario, autores como McNicol consideran que hay un buen número de documentos elaborados para un determinado tipo de biblioteca (fundamentalmente, pública o escolar) que sí contemplan algunos estándares para las bibliotecas integradas, entre los que cabe destacar los Public Library Service Standards del Departamento británico de Cultura, Medios de Comunicación y Deportes (2006) y algunos documentos elaborados por SCONUL (McNicol, 2008). En el primer documento encontramos, respecto a la contabilización del número de visitas en bibliotecas integradas (públicas/servicios informativos municipales), que se considerarán como tales a todos aquellos usuarios que utilicen algún elemento o servicio de la biblioteca: préstamo de libros u otros materiales, referencia, puestos de lectura, terminales de ordenador, asistencia a actividades de formación, promoción lectora, exposiciones, conciertos y otras actividades siempre que estén organizadas por la biblioteca.

Polémicas al margen, lo cierto es que se conocen muy pocos estándares creados expresamente para bibliotecas integradas. El más importante es el titulado *School/public library joint use facility standards* elaborado por la New Jersey Association of School Librarians, la New Jersey Library Association y la Biblioteca del Estado de

Nueva Jersey en 2003. Otro referente a destacar es el documento *Standards and Guidelines for Public Libraries Housed in Schools* del *Committee on Public Libraries Housed in Schools de Alberta* (Canadá) que se basa en los estándares desarrollados por el sistema regional de bibliotecas.

En nuestro país, pese a que no fueron diseñados específicamente para el modelo de biblioteca integrada, cabe resaltar la aportación realizada por José García Guerrero en el Plan LyB. Guía de Bibliotecas Escolares. Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los centros educativos de Andalucía. Sus indicadores para el establecimiento de un núcleo o zona educativa de cooperación bibliotecaria se presentan como una forma estratégica de desarrollar los servicios de biblioteca escolar entre las distintas administraciones con responsabilidades y competencias educativas y culturales; y son los siguientes (García Guerrero, 2006):

- Sensibilidad del ayuntamiento por los servicios de lectura pública y bibliotecas escolares, que se traduce en dotaciones económicas anuales, adecuación de instalaciones, promoción de actividades.
- La biblioteca pública municipal coopera con los centros educativos en actividades de educación en información, fomento de la lectura.
- Se evidencia una aceptable cualificación del personal responsable de las bibliotecas públicas y escolares, así como su actitud de trabajo colaborativo.
- Hay trayectoria en la zona de actuaciones para fomentar la lectura y de actividades de dinamización cultural.
- Existe apoyo de personal auxiliar técnico bibliotecario a los centros educativos.
- Las bibliotecas de los centros están operativas y tienen personal responsable de las mismas.
- Los monitores escolares de los centros desarrollan tareas bibliotecarias.
- Hay bibliotecas escolares con apertura en horario extraescolar.

- Los centros están adscritos al plan de apertura de los centros a la comunidad educativa.

De todos estos indicadores, el segundo es el que guarda más relación con el modelo de biblioteca integrada. Sin embargo, la cooperación entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas no ha de limitarse únicamente al fomento y promoción de la lectura sino que ha de incluir programas formativos y actividades de ALFIN. De hecho, la aplicación de encuestas, cuestionarios e indicadores en los procesos de ALFIN es uno de los temas más destacados actualmente por la IFLA y la UNESCO. En 2008 se publicó *Towards Information Literacy Indicators*, un documento encargado por la UNESCO-IFAP a Ralph Catts y Jesús Lau quienes afirman que los indicadores pueden ayudar a los países a identificar el efecto de las políticas para fomentar el desarrollo de la ALFIN. Los autores recomiendan la identificación de indicadores a partir del análisis de las encuestas del Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP), aunque también destacan el potencial del programa PISA que recoge evidencias del rendimiento de los estudiantes en competencia de Matemáticas, Lectura y Ciencias (Catts y Lau, 2008). El trabajo presenta una lista de cualidades que deberían contemplarse para la elaboración de unos buenos indicadores estadísticos:

- Pertinencia. Los datos son relevantes en la toma de decisión.
- Oportunidad. Los datos están disponibles rápidamente antes de que se vuelvan anticuados.
- Exactitud. Los datos se calculan correctamente y no conforme a error.
- Frecuencia. La colección de datos puede repetirse en un ciclo regular para medir tendencias.
- Coste. La colección de datos no es demasiado costosa.
- Validez. Los datos miden aquello que se requiere medir.
- Confianza. Los datos son estables, no cambian muy deprisa.

- Consistencia. Los indicadores no se contradicen unos con otros.
- Economía. Es preferible escoger el número mínimo de indicadores necesarios para cubrir el grado máximo del tema.
- Independencia. Los indicadores deben medir diversos aspectos de una cuestión por lo que en principio no tendrían que estar interrelacionados.
- Transparencia. Las fuentes de datos y cómo se calculan los indicadores han de aparecer con la mayor claridad posible.
- Comparabilidad. Los datos deben ser comparables a través de diferentes culturas y economías.

5.4. PROTOTIPO DE CURSO EN LÍNEA SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS

Entre las principales oportunidades que se ciernen en torno al modelo de biblioteca integrada, en cuanto a modelo de convergencia entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas, destaca su posición privilegiada para combatir la exclusión social y los efectos de la brecha digital, a través, de programas de actuación en ALFIN orientados a entornos virtuales de aprendizaje y al desarrollo de herramientas para su evaluación (McNicol, 2008). Su carácter “integrado” le convierte en plataforma de convergencia para bibliotecas con función educativa (escolares, universitarias, públicas), por administrar y gestionar cooperativamente recursos y servicios de información, contenidos y recursos humanos.

En el caso español, a partir de los nuevos proyectos de biblioteca integrada surgidos en la última década con buenos resultados (Marzal García-Quismondo et al., 2010), se confirma la oportunidad que para el modelo cooperativo de bibliotecas integradas puede suponer contar con programas de ALFIN, como pilares en su diseño y desarrollo. Este fue el estímulo que llevó Miguel Ángel Marzal, profesor titular del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid y al autor

de este trabajo a proponer a la empresa de teledocumentación Baratz un proyecto de investigación aplicada consistente en la elaboración y desarrollo de un prototipo de programa de ALFIN, como punto de partida, para ofrecerlo inicialmente a bibliotecas públicas y bibliotecas escolares y sobre todo al modelo *joint use library* en el que convergen ambas.

El proyecto se planteó como una de las conclusiones del 6º Congreso DHI organizado por el Servicio de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en 2008, prestigioso evento, origen de una de las ediciones de normas para ALFIN en español (2002). El primer contacto con la empresa Baratz, referente mundial en automatización de procesos y gestión de flujos de información y documentación con más de veinticinco años de experiencia y soluciones implantadas en más de veinticinco países de dos continentes, se mantuvo en diciembre de 2008 en su sede en Madrid. La razón fundamental fue nuestra firme apuesta por la biblioteca integrada como un modelo idóneo de cooperación en su dimensión educativa para elaborar un prototipo de programa competencial en ALFIN, conforme al desarrollo de capacidades lectoescritoras en el ámbito digital y de la Web 2.0.

Sobre estas capacidades, al mismo tiempo que proponíamos el proyecto a Baratz, salía en los medios de comunicación la noticia de que la OCDE iba a medir en 2009 por primera vez las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato electrónico. Este ejercicio se sumaba así a los exámenes que se hacían hasta ese momento (matemáticas, ciencias y lectura) y cuyos resultados habían provocado enconados debates en ediciones anteriores por los mediocres resultados obtenidos por España. Curiosamente, las notas de la cuarta edición del Informe Pisa de la OCDE, probablemente la mayor base de datos de resultados educativos del mundo, salían a la luz a finales de 2010, dejando nuevamente a España en evidencia por no conseguir alcanzar la media de los países desarrollados. Pero la novedad no fue esta, sino la confirmación de que las nuevas tecnologías no restan capacidades lectoras y de que los estudiantes familiarizados con actividades como leer correo electrónico, chat, lectura de noticias online, diccionarios o enciclopedias en Internet, participar en discusiones de grupo en línea o buscar

información en la red tienen en general mayor habilidad lectora, con los textos impresos, los de toda la vida.

5.4.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En el ámbito profesional es un hecho que la ALFIN se incorpora a las bibliotecas, pero el bibliotecario no tiene tiempo ni capacidad en muchas ocasiones para acometer esta tarea que se hace más ardua cuando nos encontramos con bibliotecas que tienen dos funciones o cuando se establece una cooperación entre diferentes tipos de biblioteca, aspecto este último que cobra una cierta entidad en la medida que la manera de suplir las deficiencias de determinadas bibliotecas como las escolares, es su cooperación con alguna pública relativamente cercana. En el primer caso podríamos encontrarnos con bibliotecas universitarias que hacen el papel de bibliotecas públicas o nacionales, mientras que el segundo, el modelo joint use library, aunque tiene muchos años cobra un mayor protagonismo ahora con la importancia del *e-learning* y la Web 2.0 en la sociedad de la información, que conllevan una construcción colaborativa del conocimiento y un aprendizaje colaborativo convirtiendo a las bibliotecas de los centros educativos en el espacio más adecuado para introducir la ALFIN (Calderón Rehecho, 2012).

A partir de esta realidad, recogimos a modo de estado del arte, las diferentes experiencias y proyectos sobre ALFIN llevados a cabo en el contexto español en bibliotecas escolares, públicas, especializadas y universitarias. Fundamentalmente, estos aprendizajes se habían dirigido a comunidades de instituciones educativas de todos los niveles, desde preescolar hasta posgrado y para ello se habían utilizado diversas estrategias:

- Cursos con valor curricular: investigación bibliotecaria; uso de la biblioteca; aumento de la calidad de las investigaciones.
- Cursos sin valor curricular, con carácter obligatorio.
- Conferencias: uso de la biblioteca; naturaleza y empleo de los recursos de información.

- Asesorías o tutorías individuales de corte informal.
- Materiales didácticos audiovisuales y programas de instrucción asistida por ordenador.

Sin embargo, los bibliotecarios y especialistas en información que diseñaron y desarrollaron estas experiencias en diferentes modalidades (de manera presencial, a distancia sincrónica o asincrónica y mezclada o *blended-learning*), toparon con problemas como la falta de contacto entre bibliotecarios, profesores y personas responsables de la toma de decisiones, la nula intervención de los profesionales de la información en el desarrollo curricular y la inexistencia de experiencias de formación que lleguen a las comunidades no escolarizadas (Hernández Salazar, 2012).

Entre las carencias detectadas sobre los contenidos destacan el sesgo bibliotecológico y la falta de colecciones de objetos de aprendizaje, de diseños instructivos y de evaluación competencial. En líneas generales se observaba que los proyectos habían mejorado mucho, encontrando experiencias integradas en algunos CRAIs como, por ejemplo, la Universidad de Sevilla o la Universitat Politècnica de Catalunya, si bien se trataba de programas educativos. En cuanto a los portales de ALFIN las principales debilidades se refieren a que son colectas de datos, con información estructurada, pero pasiva, y en algunos casos faltos de actualización. Por último, los tutoriales web, elaborados fundamentalmente desde las bibliotecas universitarias, ofrecían un “consumo” pasivo para un *e-learning* tradicional y tienen un sesgo declarado hacia la formación de usuarios en línea.

Por todo ello, planteamos la necesidad de elaborar un prototipo de curso formativo de ALFIN a partir de los caracteres señalados en su tesis doctoral por la profesora de la Universidad de Barcelona Marta Somoza (2009):

- Favorecer la autonomía del alumno (objetivos formativos, temporalización, sumarización)
- Facilitar la evaluación del alumno (ejercicios con cuestionarios, juegos, etc.)

- Reconocimiento de diferentes niveles en los alumnos (glosario, niveles conceptuales, pre-test)
- Interactividad del alumno con el programa
- Auxilio para la navegación y usabilidad (mapa del sitio, barra de situación)

Los objetivos del proyecto presentado a Baratz se cifraban en la edición de un programa de ALFIN para bibliotecas cooperativas, integradas o centros de recursos, cuyo diseño instruccional se aproximase a la edición de objetos de aprendizaje, cuyos principios deben asentarse sobre una arquitectura instruccional que comprende como principales elementos: descubrimiento, presentación, inspección, recomendación, combinación y reflexión. Estos elementos conceden los principios más destacables para los objetos de aprendizaje:

- Diseño instructivo, que alcanza un valor semántico para el aprendizaje significativo cuando se inscribe en una situación instructiva en la que el objeto de aprendizaje está relacionado con los otros según una determinada arquitectura instruccional. El diseño tiene como principales condicionantes: la granularidad, que permite al objeto de aprendizaje representar una idea-concepto, que incluya otros en una relación de derivación y absoluta dependencia lógica, de modo que su disposición se asemeje a la disposición de la información en los mapas conceptuales; la visualización, que implique una combinación y multiplicidad semiótica y refuerce la comunicabilidad y la comprensión de las ideas representadas.
- Propiedades predicativas, plasmadas en: la intención de aprendizaje, definida por dos aspectos característicos, la forma, conjunto de rasgos y caracteres que permiten no sólo percibir, sino asimilar y comprender el objeto de aprendizaje, y la relación, proceso inferencial para transformar el objeto de aprendizaje en conocimiento, que tiene como eje articulador el discurso, entendido éste como un constructo capaz de dotar de una lógica razonada la percepción del usuario

con la información contenida en el objeto de aprendizaje; la reusabilidad, con el fin de que el recurso esté potencialmente dispuesto para ser aplicado en distintas situaciones instructivas, una propiedad que concede al objeto de aprendizaje una estrategia, esto es, una planificación que es desarrollada de distinta forma para facilitar un aprendizaje efectivo.

- Funcionalidad, proyectada en: una accesibilidad, mediante etiquetas identificativas, los metadatos educativos; una interoperabilidad, esto es, un sistema colaborativo que filtra la información durante la colecta y la propagación de noticias sobre las cualidades de los componentes instructivos de los objetos de aprendizaje, generando una ordenación de prioridades según la evaluación por parte de los educandos, que también incorporan sus recomendaciones; una aplicabilidad, en tanto que enunciación de los servicios que puede prestar un objeto de aprendizaje en un entorno educativo.

La adopción del diseño instruccional de los objetos de aprendizaje faculta para la consecución de los otros objetivos del proyecto, agrupados en la finalidad de obtener una “materia didáctica”, articulada y dirigida para la formación específica en bibliotecas digitales educativas, con una programación, orientada hacia un modelo educativo presencial y semipresencial pero sobre todo competencial, acorde al currículo académico que se ha instalado como consecuencia de las diferentes reformas educativas, sea el caso del Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito universitario. En efecto, en distintas universidades españolas se ha iniciado la enseñanza de materias transversales (acreditadas con ECTS, por ser cursadas por los estudiantes de todas las carreras) cuyo objetivo es la competencia en habilidades informacionales. La implicación en ellas de las bibliotecas universitarias, sólo ha hecho impulsar la necesidad insoslayable de que el resto de bibliotecas con vocación o función formativa se implique, tanto en una acción formativa de la educación formal, como en la educación no formal, aspecto que afecta nodalmente al modelo de bibliotecas integradas. La consecución de este objetivo se hace más perentoria, por cuanto se dirige a bibliotecarios sobre los que no ha recaído, por razón de cargo, la

función de impartir docencia en materias curriculares, en educación formal o no formal, por lo que la disposición de un programa de ALFIN, así concebido, se hace muy útil.

5.4.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La justificación del proyecto se fundamenta en los objetivos de los proyectos de investigación de base, que conciben la ALFIN como el escenario de adquisición de competencias en información para una lecto-escritura digital (con su propia semiótica y arquitectura semántica), susceptible de procurar “conocer” y “saber” (diferencia precisa entre los conceptos asimilados y aplicados) para “generar” (no sólo producir) conocimiento, en directa concomitancia con los aprendizajes permanente y colaborativo para la sociedad del conocimiento. De la justificación se derivaba la necesaria hipótesis del proyecto, basada en la enunciación de un diseño instructivo para programas de ALFIN que le otorgue plenos y propios objetivos, métodos y contenidos, bien diferenciados de la formación de usuarios en línea, por cuanto ambos tienen campos de aplicación bien distintos: las bibliotecas digitales educativas y su tendencia a la convergencia (en centros de recursos o bibliotecas integradas) para la ALFIN; las bibliotecas con vocación formativa para la formación de usuarios en línea (Marzal García-Quismondo et al., 2011).

El objetivo metodológico, en efecto, no se refería a la consecución de un tutorial, sino que se sustentaba en la disponibilidad del diseño didáctico de una materia, derivada de un programa de ALFIN. La metodología utilizada para el diseño curricular de esta “materia” era, necesariamente, deductiva, para su aplicabilidad, siendo sus paradigmas programáticos los siguientes:

- Diseño competencial del modelo educativo que, para estudios superiores, contempla el Espacio Europeo de Educación Superior y la filosofía de su

acreditación por ECTS (formación instructiva a partir de un material didáctico proporcionado).

- Formación experimental por edición de prácticas, ejercicios y tareas competenciales, a partir de prácticas propuestas), así como también adecuación a los principios competenciales del modelo DeSeCo.
- Formación continua, por adquisición de competencias para el aprendizaje permanente.
- Adaptación a un tipo de *e-learning*, que no se detenga en unos principios de actualización de contenidos para profesionales o el dominio de herramientas, sino a los principios educativos de asimilación de conocimientos y saberes, el *blended learning*, por lo que el diseño se orientó a la edición en plataformas digitales, fácilmente interoperables, como Moodle o Dokeos, con intención de hacer seguimiento educativo de la materia mediante clases presenciales en aulas, pero con un sesgo lógico hacia la web.
- Formulación de objetivos competenciales basados en las Normas de ALFIN editadas por ANZIIL en 2004.

Esta metodología empleada pretendía implicar al alumno en su propio proceso de formación, haciéndole partícipe en el desarrollo de cada uno de los contenidos y de las prácticas propuestas. Para la edición del programa los autores se inspiraron en el excelente diseño, que conforma Gavilán, un programa formativo sumamente útil para habilidades informacionales.

Por último, la preferencia por las Normas ANZIIL obedecía a dos motivos: su filosofía y diseño desde Australia, donde el modelo de bibliotecas integradas, como hemos visto, está muy extendido, y por la figura de Alan Lindsey Bundy, bibliotecario y científico implicado en la elaboración de las normas y en el desarrollo de las bibliotecas

integradas. En marzo de 2010, Bundy hizo precisamente una estancia de investigación en la Universidad Carlos III de Madrid por invitación del profesor Miguel Ángel Marzal, participando en actividades sobre principios teóricos del proyecto con la empresa Baratz.

5.4.3. RESULTADOS

El proyecto de crear un prototipo de curso educativo y de formación se inició en octubre de 2009. Como se publicó en ALFARED⁶⁴, el portal de la ALFIN en España, la empresa Baratz y el Instituto Agustín Millares de la Universidad Carlos III firmaron un acuerdo para el diseño de un curso titulado “Desarrollo de un programa formativo de alfabetización en información para bibliotecas”. El contexto de esta cooperación se inscribía en una de las líneas de investigación del equipo de investigación ACRÓPOLIS, de la citada universidad, en torno a la ALFIN, y el desarrollo de la plataforma Absys.edu de Baratz, como intento de incorporar a las bibliotecas digitales educativas (CRAI y CREA), las redes sociales desde la biblioteca 2.0 y la etiquetación semántica de recursos web educativos, con sus instrumentos de gestión de contenidos. Los autores del trabajo fueron Miguel Ángel Marzal, Mercedes Caridad y Pablo Parra.

El desarrollo del proyecto en fases contemplaba la formulación teórica, ya descrita, y la programación en siete módulos, cinco de ellos formativos, para su edición digital para plataformas en web: un módulo 1 de competencias básicas, para destrezas y habilidades en búsqueda y recuperación de recursos idóneos para generar conocimiento, pero sobre todo para adiestrar en el aprendizaje colaborativo; un módulo 2 de asimilación de contenidos, mediante edición de mapas conceptuales y sus aplicaciones en entornos web; un módulo 3 de lectura digital, con habilidades en instrumentos de gestión de contenidos y evaluación de contenidos digitales educativos; un módulo 4 de generación de conocimiento, mediante la edición de

⁶⁴ Disponible en: <http://www.alfared.org/tagcloud/22> [Consulta 04/01/2016]

conocimientos y contenidos por instrumentos de la Web 2.0; y un módulo 5 de escritura digital, demostrando el saber, mediante edición de objetos de aprendizaje.

El programa, dada su absoluta relevancia, incorporó como parte sustancial la evaluación, tanto programática para la institución, como formativa y de diagnóstico para los educandos, una con indicadores, la otra con cuestionarios. Se agregó un módulo 0 de reconocimiento competencial, con un cuestionario de diagnóstico de deficiencias competenciales en ALFIN, con el fin de que el programa no concluya con una “calificación”, propia de disciplinas académicas referidas a áreas de conocimiento y pensamiento, sino con un cuestionarios de “consecución de competencias”, acreditativas de que se ha obtenido la excelencia en ALFIN, al concluir el módulo 5. Finalmente, al programa se le añade un módulo 6 de indicadores de impacto y beneficio del programa en la institución, para su mejora, implementación y toma de decisiones en la estrategia educativa.

Precisamente un aspecto que se cuidó sobremanera fue la inoculación en el programa de la evaluación, uno de los tópicos más fundamentales y atractivos en la investigación de ALFIN. Para ello, debió hacerse un profundo estado del arte sobre literatura científica de indicadores y modelos evaluativos para ALFIN, y esencialmente, modelos de indicadores competenciales cuantitativos y cualitativos, decantándonos por los que ha impulsado la Unión Europea a través del i2010 Hight Level Group y el modelo apuntado en SIBIS (Statistical Indicators Benchmarking for Information Society), así como también los excelentes modelos de indicadores diseñados por el UNESCO Institute for Statistics, especialmente a partir del documento *Guide to Measuring Information and Communication Technologies in Education*.

A lo largo del 2010 los autores del programa y la empresa Baratz trabajaron conjuntamente en el diseño y el desarrollo del curso según el siguiente cronograma:

Fases	Descripción	Período
Tarea 1	Planificación del programa de ALFIN, con su innovación y beneficios respecto a los programas existentes el diseño instructivo de sus siete módulos y su sistema de evaluación competencial, estipulando la modalidad educativa y plataforma digital de edición	1-4-2010 a 30-4-2010
Tarea 2	Programación y desarrollo, siguiendo el diseño instructivo de edición de cinco áreas (diseño competencial; área de ilustraciones; área de herramientas; área de ejercitación; área de autoevaluación), los módulos 1, 2 y 3 del programa.	1-5-2010 a 30-6-2010
Tarea 3	Programación y desarrollo, siguiendo el diseño instructivo de edición de cinco áreas (diseño competencial; área de ilustraciones; área de herramientas; área de ejercitación; área de autoevaluación), los módulos 4 y 5, así como el cuestionario competencial inicial y el modelo de indicadores de seguimiento.	1-7-2010 a 31-8-2010
Tarea 4	Supervisión del diseño informático del curso, desarrollado por el equipo informático de Baratz, así como un pretestado, para iniciar su distribución.	1-9-2010 a 30-9-2010

Tabla 5.4. Fases de trabajo del programa de ALFIN para la empresa Baratz

Finalmente, la empresa Baratz utilizó como herramienta de diseño *E-doceo* una de las plataformas *e-learning* punteras en edición de software para cursos en línea. El programa elaborado no tenía por objetivo ser un simple curso de aprendizaje sobre ALFIN, razón por la que no se requiere un estudio y análisis sobre normas, buenas prácticas, experiencias y unidades didácticas del tema. El objetivo prioritario de este curso era ejercitar las competencias en información propias de la ALFIN, con el fin de que el “educando” pueda optimizar un más eficaz aprendizaje en los nuevos entornos de *e-learning* o de *blended learning* (aprendizaje virtual y presencial al tiempo).



Figura 5.1. Pantalla de inicio del curso de ALFIN diseñado a través de la plataforma E-Doceo

Se pretendía, por tanto, ofrecer un programa formativo de ALFIN, orientado para aquellas entidades, de todo género, que precisen incorporar este tipo de programas en su planificación de actividades formativas, o aquellas entidades que precisen la actualización permanente de sus profesionales mediante *e-learning* y vean necesaria una primera capacitación de “metodología formativa” en entornos web.



Figura 5.2. Pantalla de acceso a la introducción del curso elaborado por la empresa Baratz

Este objetivo prioritario de capacitación y ejercitación de competencias informativas, mediante un programa de ALFIN, determinó que el curso elaborado tuviera como principales elementos de contexto educativo: una modalidad educativa y un desarrollo programático.

5.4.3.1. MODALIDAD EDUCATIVA

En cuenta a la modalidad educativa, los principales considerandos eran cuatro: una modalidad formativa, una modalidad tecnológica, una modalidad competencial y una modalidad alfabetizadora.

1. Modalidad formativa

- a) En educación formal, permite su uso el diseño programático de una materia transversal (para ser cursada por todos los alumnos de un nivel académico), o una materia específica en un área de conocimiento concreta, o también como una actividad formativa desde una biblioteca en una entidad.
- b) En educación no formal, como curso inicial de desarrollo en competencias para soportar con calidad un programa formativo en *e-learning*, (como módulo inicial), así como soporte a aquellas entidades que ofrezcan cursos en línea.
- c) En educación informal, para un desarrollo eficaz de cursos de formación general para colectivos específicos, en programas contra la brecha digital y por la inclusión social.

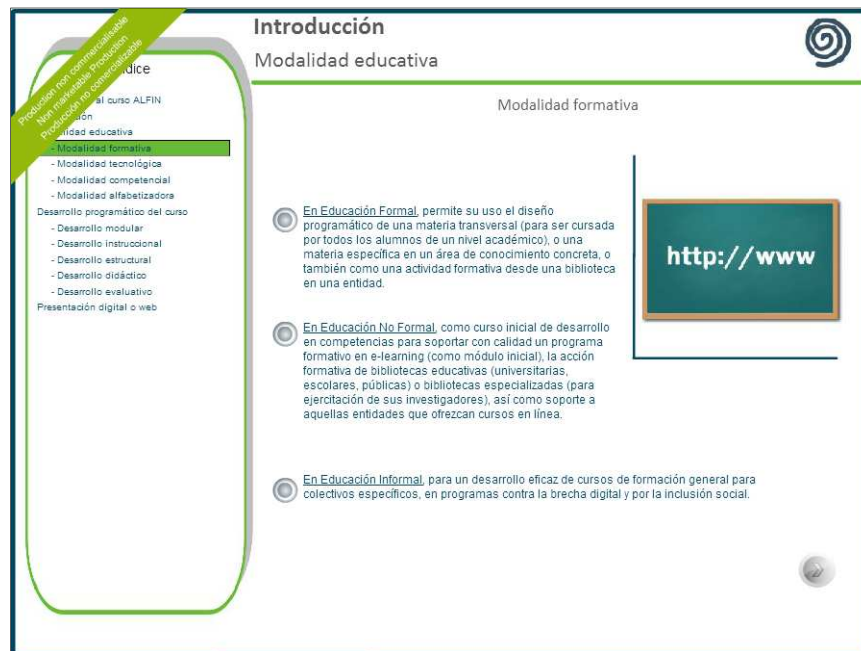


Figura 5.3. Modalidad formativa del curso

2. Modalidad tecnológica

Por la propia naturaleza de la ALFIN, como competencia lecto-escritora en entornos web, el curso debe ofrecerse, bien en una modalidad absolutamente virtual para *e-learning*, bien en una modalidad semipresencial (parte del curso en el aula, parte mediante una plataforma digital). La entidad que desarrolle el programa deberá decidir la plataforma digital que considere idónea, cuidando de los requerimientos técnicos que reclama el software de prácticas que se ofrece en este curso, así como determinar la “escalabilidad” del contenido del curso, esto es, especificando el grado de complejidad o la oferta de todos o parte de los módulos del curso.

En todo caso, la modalidad tecnológica a la que se acoge este curso es a la navegación por nodos documentales interactivos, que no sean simples tutoriales, a pesar de las grandes ventajas de éstos.



Figura 5.4. Modalidad tecnológica del curso

3. Modalidad competencial

La planificación de las competencias en información (cuando se haga la programación didáctica dentro de los planes de actuación formativa de una entidad) a las que debe tender el curso, pueden inscribirse en los modelos formativos de competencias:

- Tuning, si el sesgo que se quiere imprimir al curso es más académico
- DeSeCo, si el sesgo que se quiere imprimir al curso es más profesional

En otro orden de cosas, el curso a través de la sucesión de sus módulos va ofreciendo un progresivo ejercicio en actividades para destrezas, actividades para habilidades y actividades para competencias en información.

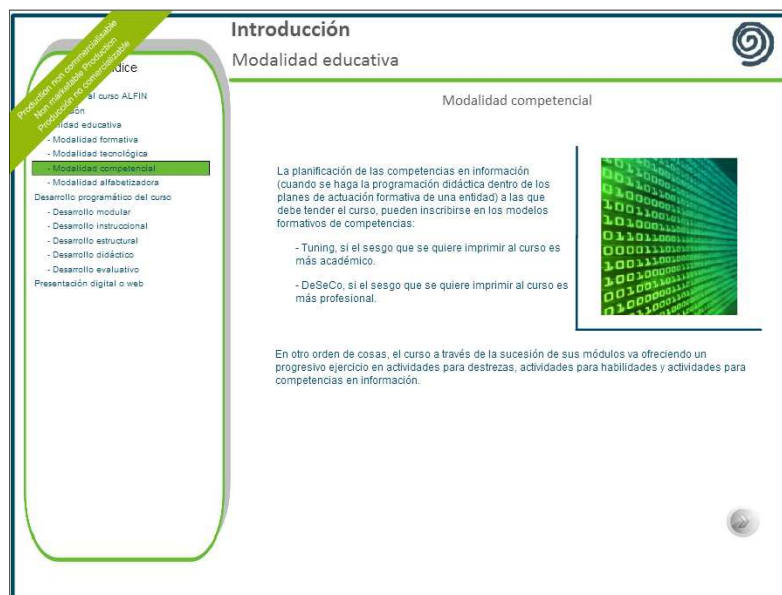


Figura 5.5. Modalidad competencial del curso

4. Modalidad alfabetizadora

El programa formativo tiene una evidente voluntad de cooperación e interoperabilidad con otros programas formativos, de modo que es preciso inscribirlo en el marco normativo de ALFIN, espacio común y necesario para todos los programas. En el caso del curso que presentamos, el marco normativo elegido son las Normas de ALFIN de ANZIIL del año 2004.



Figura 5.6. Modalidad alfabetizadora del curso

5.4.3.2. DESARROLLO PROGRAMÁTICO DEL CURSO

El trabajo elaborado por sus creadores Miguel Ángel Marzal, Mercedes Caridad y Pablo Parra para la empresa Baratz ofrecía los siguientes cinco desarrollos:

1. Desarrollo modular

El prototipo de curso se estructuró en módulos, esto es, unidades didácticas con plena soberanía e independencia dentro del mismo, por dos razones:

- El curso adquiere los caracteres competenciales que debe otorgar un programa de ALFIN, desde las destrezas en recuperación de información, habilidades en lecto-escritura digital, hasta las competencias en la consecución del conocimiento y saber en la web.
- El curso es “escalable”, esto es, perfectamente “compartimentable” en una sucesión lógica y progresiva, que la entidad podrá ofrecer en su totalidad o en parte, según su planificación docente.

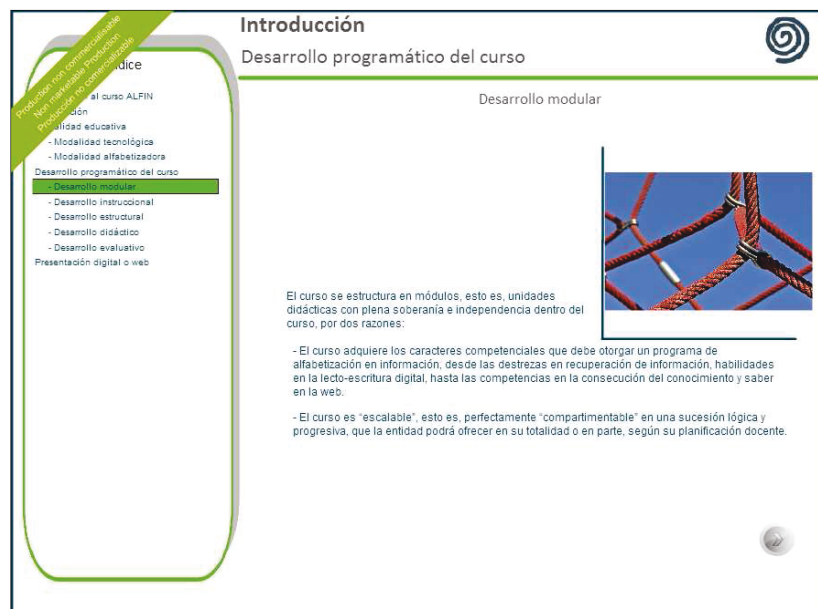


Figura 5.7. Desarrollo modular del curso

2. Desarrollo instruccional

Por su propia naturaleza de curso de ALFIN, el desarrollo instruccional debía ser necesariamente interactivo, lo que nos llevó, entre todos los modelos de recursos educativos, a acogernos al diseño instruccional propio de los objetos de aprendizaje, con los caracteres y propiedades que les son constitutivos: granularidad, visualización, intención de aprendizaje, reusabilidad, accesibilidad, interoperabilidad y aplicabilidad.



Figura 5.8. Desarrollo instruccional del curso

3. Desarrollo didáctico

Salvo los módulos 0 y 6, evaluativos y proyectados como cuestionario el 0, como indicadores competenciales el 6; el resto, los módulos 1 a 5, tienen la misma estructura, que contempla seis elementos instructivos:

- Una guía de uso, donde se ofrece un pequeño corpus teórico, para que el educando tenga los conceptos precisos para ejercitarse en el módulo, comprenda los conceptos que debe convertir en sus competencias y tener una idea del objetivo competencial que tiene el módulo.

- Unos ejemplos ilustrativos, donde el educando debe reconocer en la “práctica de la web” todos los conceptos que ha leído y comprendido en la teoría. Es una parte en la que mediante el reconocimiento, el educando no sólo comprende, sino asimila los conceptos constitutivos del módulo
- Unas herramientas, parte en la que el curso ofrece software que el educando debe hallar, descargar y conocer, porque le va a permitir ser “creador” de los conceptos que ha comprendido y asimilado en las dos partes anteriores.
- Un material de apoyo, para que, una vez que el educando tenga las herramientas, ahora reciba unas instrucciones precisas y ejemplificadas de lo que debe hacer, para ser creador y autor de los conceptos que ha comprendido y asimilado, de forma que lo aplique convenientemente y así demuestre su competencia.
- Un uso educativo, esto es, la propuesta de un conjunto de actividades prácticas que debe aplicar, resolver y crear con respuestas el educando. Es la ejercitación de un conocimiento, que al ser aplicado se transforma en “saber”.
- Una autoevaluación, conjunto de propuestas que se le sugieren al educando para que, mediante sus respuestas, pueda tener una imagen precisa del progreso de su aprendizaje.

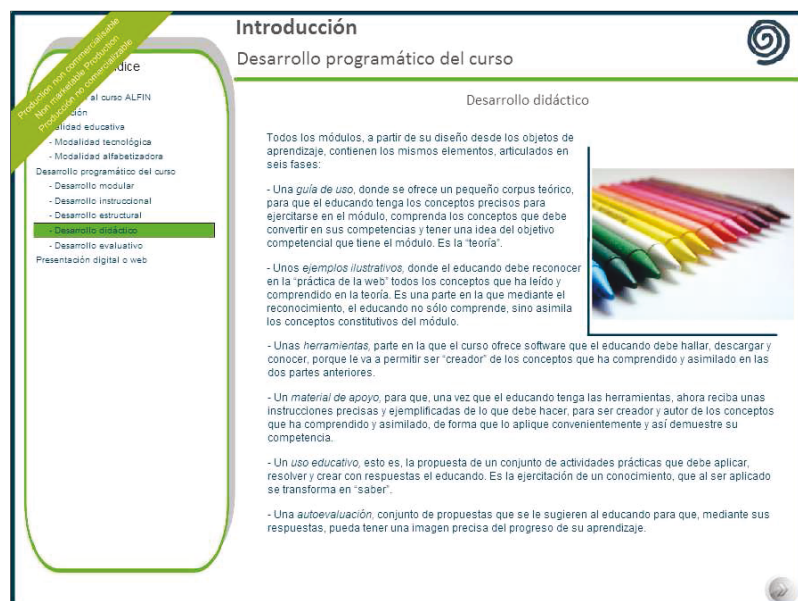


Figura 5.9. Desarrollo didáctico del curso

4. Desarrollo estructural

La voluntad de que el programa no pretendiera ser un tutorial, así como se adaptase al diseño de un objeto de aprendizaje, hizo que el equipo de informáticos de Baratz, haya insistido para la edición en los aspectos interactivos, visuales, virtuales.



Figura 5.10. Desarrollo estructural del curso

El curso posee cinco módulos formativos esenciales, que se articulan siguiendo el modelo progresivo desde las destrezas a las competencias y conforme al diseño de las Normas ANZIIL, así como a los principios competenciales, que en su día publicara Christine Susan Bruce en *The Seven Faces of Information Literacy* (1997). El diseño programático competencial sólo coincide en el módulo 1 con los contenidos de la formación de usuarios en línea, para a partir de entonces acogerse a la concepción de la ALFIN. De este modo, los contenidos que se programan son:

- **Módulo 1** (Normas 1 y 2 de ANZIIL), para diseño de la búsqueda y estrategias de recuperación de información, junto con el manejo experto, selección y evaluación de las fuentes de información. El objetivo es que el usuario desarrolle las distintas habilidades para buscar, obtener, analizar y evaluar recursos electrónicos en el transcurso de una investigación. En este módulo

encontramos tres procedimientos diferentes para desarrollar la adquisición de competencias básicas de ALFIN:

- Competencia para manejar información
- Competencia para aprender a buscar información
- Competencia para aprender a evaluar la información

El primero hace referencia al proceso completo de la búsqueda y recuperación de la información con todas sus etapas, es decir, desde la delimitación del tema para comprender la naturaleza, los objetivos y la extensión del trabajo que se debe llevar a cabo, hasta su producción final. Para ello, se sigue, por su gran utilidad, el modelo Gavilán y sus cuatro pasos (definir, buscar, analizar y sintetizar) que hacen referencia a procesos fundamentales que están presentes en cualquier proceso de investigación, y que, con uno u otro nombre, son comunes a otros modelos (González y Sánchez Molano 2008). El segundo y el tercer procedimiento aluden a dos fases concretas y fundamentales de todo el proceso, como son la búsqueda y la evaluación de la información.



Figura 5.11. Ejemplo ilustrativo sobre competencia para manejar información

- Módulo 2 (Norma 3 de ANZIIL), para un uso experto de los instrumentos destinados a una eficaz organización de los contenidos y una edición eficaz para el conocimiento, instrumentos todos ellos propios de la gestión de contenidos digitales (tesauros visuales y asociativos, topic maps, ontologías, desde una óptica de usuarios).
- Módulo 3 (Norma 4 de ANZIIL), para la consecución competencial de una eficaz “lectura digital” a través de la correcta edición, uso y gestión de mapas conceptuales propios, base de un discurso electrónico propio del alumno.

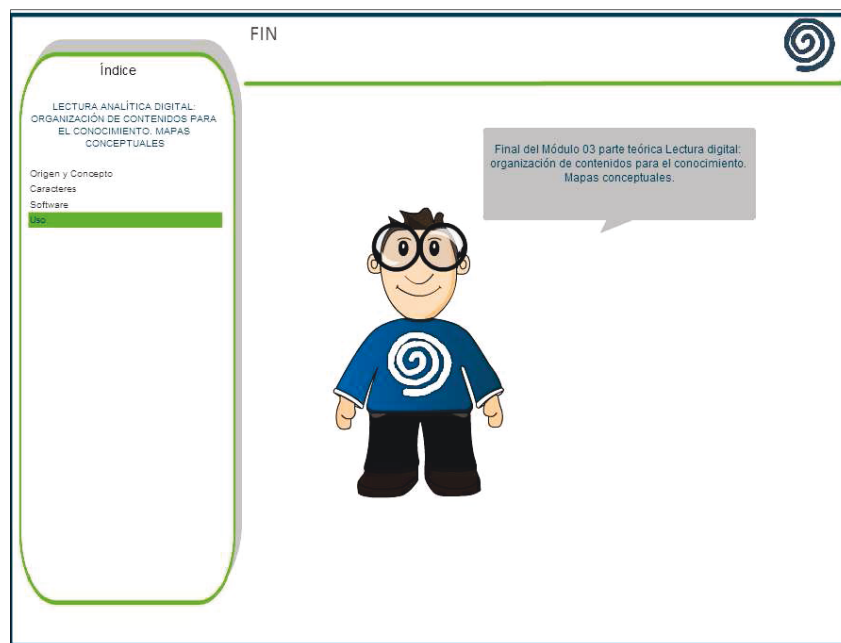


Figura 5.12. Mensaje de final del Módulo 3

- Módulo 4 (Norma 5 de ANZIIL) para competencias en el aprendizaje permanente y colaborativo, mediante las habilidades y competencias en el uso eficaz de los instrumentos de la Web 2.0, como elementos fundamentales en el logro de una lectura digital comprensiva para la educación en la sociedad del conocimiento.

- **Módulo 5** (Norma 6 de ANZIIL) de competencias en escritura digital (el otro gran elemento de la ALFIN), mediante las etiquetaciones semánticas y los metadatos, así como en la edición ética de los contenidos en objetos de aprendizaje y objetos digitales educativos, propios de cada alumno.

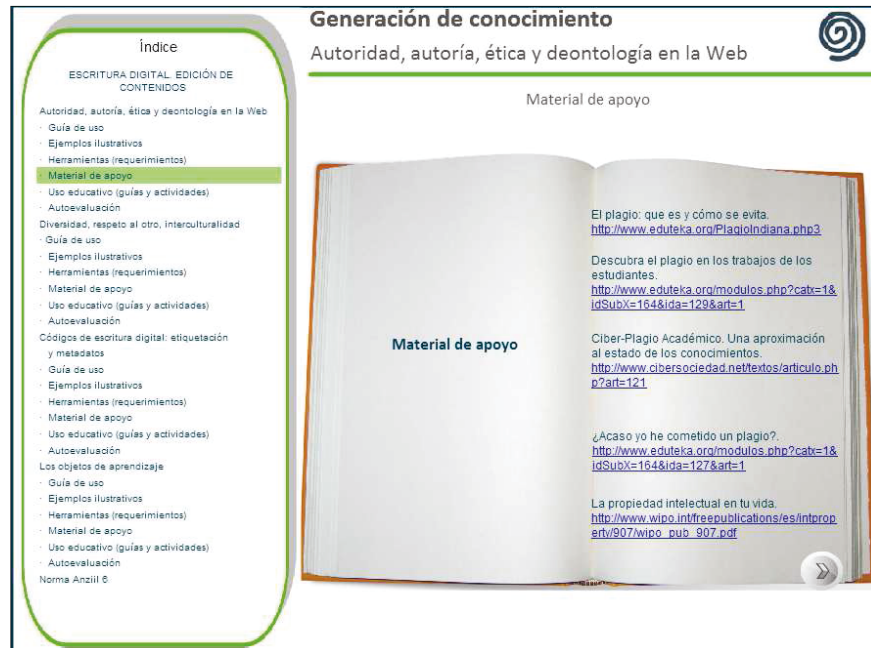


Figura 5.13. Material de apoyo sobre autoría, ética y deontología en la web (módulo 5)

5. Desarrollo evaluativo

Por la propia naturaleza competencial de la ALFIN, el curso contempló el sistema de evaluación desde dos puntos de vista:

- Acreditación competencial a cada uno de los educandos, que permita calificar su progreso y éxito en las competencias en información.
- Certificación de la calidad del curso y la eficacia de los programas de ALFIN, dentro de la actividad de la entidad, aportando unos indicadores de destrezas, habilidades y competencias en información, que demuestren que estos cursos

y programas redundan en los éxitos académicos de los educandos de la entidad, que así puede presentarlo como indicador de propia calidad.

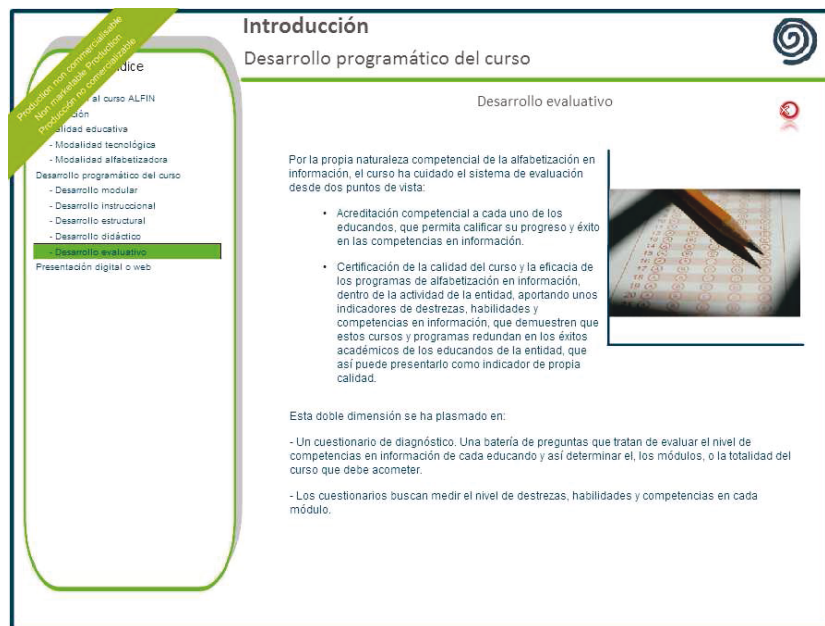


Figura 5.14. Desarrollo evaluativo del curso

Esta doble dimensión se plasmó en:

- Módulo 0, es el que inicia el programa y se proyecta hacia el alumno como un cuestionario de diagnóstico, es decir, un conjunto de preguntas sobre el “uso competencial” de uno o varios recursos educativos en web, para “medir” el grado de ALFIN. Se trata de una batería de preguntas que tratan de evaluar el nivel de competencias en información de cada educando y así determinar el, los módulos, o la totalidad del curso que debe acometer.
- Cuestionarios de seguimiento, o autoevaluación, a lo largo de los módulos formativos (módulos 1 al 5) como medio de medir el progreso competencial del educando, es decir su nivel de destrezas, habilidades y competencias en cada módulo. No son “encuestas”, es decir, no son preguntas de percepción subjetiva o de réplica de la parte teórico-práctica, sino que son preguntas que derivan de los indicadores y, por tanto, son fácilmente procesables y objetivas

- Módulo 6, de Indicadores que recaban los datos y permiten procesar los datos por categorías, de progreso e impacto del curso dentro de la planificación de la entidad. Permiten poder emitir informes periódicos sobre el seguimiento de los progresos de la “comunidad educativa” para una toma de decisiones eficaz y eficiente. Este módulo se presenta como un modelo de indicadores, ya editados y articulados al efecto, esta vez de uso para el personal docente-bibliotecario, cuyo fin no es “evaluar” al alumno, sino tener un instrumento objetivo e idóneo, con el que supervisar y presentar informes para la toma de decisiones, por las autoridades académicas y administrativas pertinentes, acreditativos de los progresos competenciales por los alumnos, de un lado, como de la calidad del programa de ALFIN.

5.4.4. ANÁLISIS DAFO

Con el objeto de elaborar un diagnóstico de la herramienta diseñada como prototipo y estudiar las posibilidades de desarrollo del curso virtual de ALFIN, una vez terminado el proyecto se realizó un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) para testar y evaluar la estructura y el contenido de cada uno de los módulos.

Entre las debilidades halladas podemos destacar como en algún módulo los textos eran extensos por lo que convendría simplificarlos y adaptarlos a los intereses y conocimientos de los destinatarios. De igual modo, la navegación a través del programa se podría mejorar ya que cuando queremos revisar un contenido concreto la aplicación te obliga a recorrer todo el tutorial. Además, en algunos textos se echó en falta un mayor número de ilustraciones y juegos, es decir, elementos que proporcionen interactividad.

El programa diseñado y comercializado por la empresa Baratz fue concebido desde la óptica y perspectiva de un bibliotecario en activo, con conocimientos de ALFIN y CRAIs, puesto que el propósito era que fuese tutelado por bibliotecarios. Los destinatarios debían ser estudiantes universitarios de cualquier titulación o formadores que quisieran reciclarse. Precisamente, la principal amenaza obtenida extraída del análisis

está relacionada con el papel del bibliotecario en este tutorial. En algunas cuestiones sus explicaciones son fundamentales para entender el mensaje que se quiere transmitir, ya que en algunos casos, la aclaración de conceptos clave puede requerir cierta presencialidad. De igual modo, no todos los bibliotecarios están tan introducidos en una terminología tan específica y muchos siguen sin diferenciar la formación de usuarios tradicional de la formación en competencias informacionales.

Como fortaleza fundamental del proyecto se pudo constatar como la plasmación de la ALFIN en programas formativos desde las bibliotecas, o desde las instituciones educativas en colaboración con las bibliotecas, debe entenderse como un instrumento para la adquisición de competencias de información que deben sustantivarse en:

- La competencia para la gestión de contenidos web, mediante una “lectura” basada en el uso experto de instrumentos de recuperación informativa y de contenidos digitales, y una “escritura” por dominio de metadatos, blogs o wikis.
- La competencia en la edición cooperativa, para la disseminación ética y solidaria del conocimiento, a través de los objetos digitales educativos con todas sus potencialidades y compleja realidad.
- La competencia evaluativa y autoevaluativa en discernir el progreso intelectual mediante la selección y evaluación de contenidos para un análisis suficiente en la generación de conocimiento, a partir de criterios e indicadores competenciales de aplicación.

Por tanto, los programas de ALFIN se convierten, así, en una oportunidad para una reinterpretación y un salto cualitativo importante en el modelo cooperativo de bibliotecas integradas, ampliando visiblemente el escenario de una optimización de espacios y recursos. En este modelo confluyen instrumentos educativos, sumamente útiles en el escenario que presenta la web semántica, como espacio de formación para el conjunto de la población. La necesidad de obviar una brecha digital hace que una cooperación bien arquitrabada bajo la finalidad de alfabetizar informacionalmente en

el espacio idóneo de una biblioteca digital educativa, derivada en centro de recursos, bajo el modelo de bibliotecas integradas, se convierta en un objetivo muy deseable.

Como oportunidades derivadas del estudio DAFO se aprecia la necesidad de fragmentar el grupo meta al que dirigir la propuesta de curso ALFIN. Al margen de su tipología, las bibliotecas son entes individuales por naturaleza, con sus propias identidades, características y problemáticas particulares, por lo que resulta difícil pensar en un modelo genérico sobre ALFIN o sobre cualquier otro tema que vaya a colmar sus expectativas o intereses. Por consiguiente, se hace necesario definir el espectro de colectivos o usuarios específicos a los que dirigir la propuesta alfabetizadora desde el modelo cooperativo de biblioteca integrada, entendido como el lugar idóneo para abordar un programa de ALFIN dado su doble uso de apoyo tanto a la educación reglada y formal como la informal, la educación de personas adultas y todo tipo de actividades formativas no ocupacionales.

El aprendizaje a lo largo de la vida adquiere sentido en la conjunción de la educación formal y no formal, ampliando el mismo concepto de educación. Lo mismo sucede con el modelo de biblioteca integrada donde la colaboración, por un lado, de un servicio público y, por otro, de un servicio académico, permite organizar todos los recursos y servicios en pro del desarrollo curricular del centro educativo y en beneficio de toda la comunidad.

En este sentido, María del Carmen Alfageme considera que el modelo de biblioteca integrada resulta muy apropiado y es el espacio ideal para el desarrollo de un programa de alfabetización transmedia orientado a los jóvenes “nativos digitales” de 15 a 18 años con el fin de fomentar competencias instrumentales y alfabetizadoras necesarias para desenvolverse adecuadamente en las redes sociales y plataformas. Los jóvenes son hábiles en el manejo de las tecnologías pero no tanto en el uso de la información que emerge de los entornos que utiliza. La formación en competencias es la solución para paliar estas carencias que el joven muestra. Para ello es necesario enseñarles capacidades y habilidades tanto informacional como tecnológicamente y sociales que les permitan hacer un uso efectivo de los medios y de los entornos así como de la información con el fin de que puedan dar respuesta a las necesidades que

precisan para un aprendizaje autónomo, poder abordar cambios y asumir retos. De igual manera, esta propuesta de programas de ALFIN se orientaría también al ámbito académico de forma integrada en los objetivos del plan de estudio como recurso académico, por lo que el trabajo del docente y el bibliotecario se materializaría paralelamente con el fin de que el alumno pudiera obtener las habilidades tecnológicas y las competencias informacionales necesarias para poder gestionar entornos de aprendizaje adaptados a su propio proceso, aprender a aprender y poder dar solución a los problemas a partir de recursos colaborativos, contenidos distribuidos y tecnológicos (Alfageme Herrero, 2014).

En la práctica, apenas existen cursos de ALFIN en bibliotecas integradas, fruto de la combinación de una biblioteca pública y una biblioteca escolar. Y en el mejor de los casos como se ha visto con la Calumet Public School Library (Michigan, Estados Unidos) responden a buenas prácticas y acciones dirigidas a toda la comunidad y que no se vehiculan a través de un curso propio. Todo el plan formativo, incluida la evaluación del mismo, se articula a partir del acceso a enlaces, documentos, tutoriales y otro tipo de herramientas disponibles en portales específicos.

Por otro lado, se observa como en los dos casos de las bibliotecas integradas estadounidenses Dr. Martin Luther King, Jr. de San José (California) y Alvin Sherman de Fort Lauderdale (Florida), donde la integración es el resultado de la unión de una bibliotecas universitaria y una biblioteca pública; los programas de ALFIN llevados a cabo en ellas no difieren ni en resultados, ni en cuanto a los profesionales que los imparten, ni en cuanto a los contenidos de lo que reciben los alumnos en cualquier biblioteca universitaria. Aún siendo dos unidades de información modélicas, no ofrecen por sí mismas, es decir, por su condición de bibliotecas integradas, ningún valor añadido respecto a lo que ofrece cualquier biblioteca universitaria.

Por tanto, partiendo del hecho de que buena parte de la población joven va adquirir competencias en ALFIN a medida que vaya desarrollando su educación formal, debe intentarse buscar un segmento de la población al que dirigir el prototipo de curso de ALFIN. Dejando al margen, por las dificultades que implican los grupos minoritarios por cuestiones de etnia o los colectivos en riesgo de exclusión social, se podría centrar la

atención en la tercera edad, buscando potenciar a través de la ALFIN el envejecimiento activo y el aprendizaje intergeneracional como un medio para que las personas mayores permanezcan en el mercado laboral, puedan compartir su experiencia y sigan ejerciendo un papel activo en la sociedad o simplemente vivan la vida lo más saludable y satisfactoriamente posible.

Por lo general, las personas mayores han quedado al margen de adquirir competencias de ALFIN a través de las bibliotecas universitarias pero sí que pueden hacerlo a través de las bibliotecas públicas que se configuran como la única institución que puede jugar un papel continuo de cara a la formación permanente de la sociedad a lo largo de la vida. Aunque otras instituciones puedan tener incidencia en este tipo de actividades, sólo la biblioteca pública está capacitada y orientada a alcanzar a todo tipo de públicos, por lo que puede cubrir huecos de otra manera inexplorados. Si no fuera por la biblioteca pública, grandes sectores de la población carecerían de un servicio público de acceso a la información y de apoyo a la formación. La biblioteca pública es la única institución abierta a todo tipo de individuos y grupos sociales para ayudar a satisfacer sus necesidades y aspiraciones de carácter informativo (Selgas, 2008) o incluso de aquellos que no están acostumbrados ni seguros en entornos escolares o universitarios y que suelen preferir una pequeña universidad en su vecindario (Campal, 2006).

De hecho, hay numerosos programas destinados a ello, sin embargo, bajo este prisma nunca recibirán la formación que les ofrece un profesor o un profesional que trabaja en una biblioteca universitaria. En cambio, con la sinergia que se produce en una biblioteca *joint use* una persona mayor podría adquirir destrezas y habilidades a través de profesionales del ámbito académico, amén de todo lo que conlleva para alguien que a lo mejor nunca ha tenido la oportunidad de acceder a una instalación universitaria con los mismo derechos y para disfrutar de los mismos servicios que cualquier otro usuario.

A todo ello hay que añadir la realidad que ha supuesto el hecho de que con la irrupción de las nuevas tecnologías los más perjudicados hayan sido los colectivos en riesgo de exclusión social que ya partían en situación de desventaja, como el de las personas mayores. Según datos de la UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones), la

brecha digital aún afecta a 4.500 millones de personas, lo que significa que dos tercios de la población mundial no tienen todavía acceso a la mayor fuente de información que es Internet. La población europea, con un 77% de penetración, es la más conectada del mundo, sin embargo, la realidad indica que uno de cada cuatro ciudadanos no utiliza las tecnologías de la información y la comunicación en nuestro continente. Así lo corroboran diferentes estudios e investigaciones. Entre los más recientes destaca el proyecto europeo SEACW (Ecosistema Social para el Envejecimiento Activo y Bienestar) financiado por el Programa CIP-ICT-PSP de la Comisión Europea y coordinado por la Universidad Carlos III de Madrid. Su objetivo fundamental es promover un cambio en la conciencia y el comportamiento de la población Europea sobre el Envejecimiento Activo y Saludable, gracias a la promoción y desarrollo de habilidades digitales. El proyecto finalizó en febrero de 2015, pero sus primeras conclusiones confirmaron el riesgo de exclusión social en la población europea que no utiliza las nuevas tecnologías, muy especialmente las relacionadas con la información basadas en la informática. Pero sobre todo, y de forma más intensa, entre las personas mayores de 65 años que se han convertido en uno de los grupos con mayor riesgo de marginación debido a las barreras tecnológicas, laborales, económicas y educativas, a las cuales también hay que agregar una cierta pérdida en su autonomía y su salud personal como consecuencia del proceso de envejecimiento. Por ello se requieren acciones que complementen tanto la alfabetización tradicional como las nuevas competencias digitales para las cuales la educación previa formal no proveyó acceso (Mireles Cárdenas, Saldivar Hernández y Sandoval Cabrera 2015)

Para el año 2050 se estima que las personas mayores de 65 años doblarán a los menores de 15 por primera vez en la historia del continente europeo. Factores como la caída de las tasas de fecundidad o la extensión de la vida en edades avanzadas traen consigo nuevos retos sociológicos, culturales y económicos. También se ha percibido que no existe aún ningún ecosistema digital que incluya al mismo tiempo envejecimiento activo e inclusión social, ni tampoco hay una oferta de formación certificada para agentes de inclusión social en materia de inclusión digital, por lo que habrá que fortalecer las habilidades digitales de la población europea si se quiere

aumentar su competitividad económica frente a otras potencias y mejorar la inclusión social de la ciudadanía.

Diferentes estudios realizados en los últimos años señalan que las personas mayores están menos interesadas en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que el resto de la población y, además, suelen tener más dificultades a la hora de utilizar los nuevos dispositivos. Por consiguiente, se ven privadas de sus efectos positivos tales como:

- Disminución de soledad
- Promoción de sentimientos como la autoestima y la confianza en uno mismo
- Realización de una vida activa
- Oportunidad de crear nuevas redes sociales con vínculos afectivos y relaciones de apoyo.

Por consiguiente, ante la necesidad de que exista un programa ALFIN para las personas de la tercera edad y definir cuáles son las competencias informacionales a adquirir para conseguir su inclusión social y acortar la brecha digital, se propone la creación de un modelo marco de ALFIN para bibliotecas integradas (biblioteca pública/biblioteca educativa) para cuyo desarrollo se sugiere la elaboración de unos indicadores de resultados que sirvan para medir, entre otros, los siguientes aspectos:

- Grado de compromiso de cada una de las partes que componen la biblioteca integrada.
- Nivel de implicación de los responsables municipales y educativos para involucrar a los usuarios y al personal responsable de las bibliotecas que conforman la biblioteca integrada.
- Grado de ejecución y desarrollo de la ALFIN en los planes de acción formativa dirigidos tanto a los usuarios como a los bibliotecarios y profesores responsables de las bibliotecas.
- Grado de inversión en infraestructura y tecnologías de información y comunicación para apoyar las actividades de formación en ALFIN.

- Grado de aplicación de iniciativas dirigidas a la edición, publicación y uso compartido de documentos en la web en bibliotecas integradas.
- Grado de adecuación de la información ofertada en bibliotecas integradas a las necesidades, demandas y expectativas de los usuarios en materia de ALFIN.
- Nivel de implantación de recursos digitales y objetos de aprendizaje dirigidos a la adquisición de destrezas conforme a las normas para la ALFIN.
- Nivel de beneficio obtenido a través de la utilización cooperativa en bibliotecas integradas de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para toda la vida.
- Nivel de percepción del personal bibliotecario respecto al impacto de las competencias digitales e informacionales en el ejercicio de sus funciones.

Entre los beneficios que a las personas mayores les proporcionaría la adquisición de competencias en información y comunicación destacan:

- Un mejor acceso a la cultura, ocio y educación
- Aumento del área de conocimiento y desarrollo personal
- Aumento de estimulación mental
- Vida cotidiana asistida
- Soluciones de vida independiente.
- Inclusión social
- Envejecimiento activo
- Mejor estado de salud
- Menor grado de soledad
- Mayor grado de autonomía e independencia
- Mayor capacidad de información y comunicación
- Aumento de autoestima
- Compartir experiencias de vida y la posibilidad de crear un nuevo lenguaje intergeneracional
- Trasladar la experiencia vital a los jóvenes y aprender de los adolescentes actuales

La concepción moderna de las bibliotecas públicas hace hincapié en su carácter de lugares de encuentro, de centros de relación y comunicación. En los últimos años se han acuñado diversas expresiones para referirse a esta visión, la más reciente ha sido la de biblioteca como “tercer lugar” (*third place library*). Este concepto acuñado por Ray Oldenburg alude a que la mayoría de las personas tiene tres lugares en su vida: el hogar, el ámbito de trabajo o estudio y un tercer espacio complementario dedicado a la vida social de la comunidad (Servet, 2010). Este tercer lugar alude a zonas donde las personas pueden encontrarse, reunirse e interrelacionarse de manera informal: un bar, una instalación deportiva, un gimnasio, una iglesia, un parque o una biblioteca, entre otros. Y no conviene olvidar, que en el caso de las personas mayores, al no existir el espacio de trabajo o estudio, la biblioteca puede concebirse como el “segundo lugar”.

6 CONCLUSIONES

De este trabajo de investigación y de acuerdo a los objetivos planteados al inicio se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. A propósito de las recomendaciones que establece la IFLA para la mejora de los servicios bibliotecarios y el establecimiento de alianzas en pos de eliminar la brecha digital y favorecer la inclusión social, se constata la validez del modelo *joint use library* o biblioteca integrada como una fórmula alternativa de cooperación entre distintos tipos de unidades de información, haciendo especial énfasis en las sinergias que se establecen entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas (escolares y universitarias).
2. El modelo de biblioteca integrada se adapta a cualquier lugar o situación y se justifica en el momento en el que la simbiosis producida aporta mejores prestaciones y resultados de los que pudieran hacer cada una de las bibliotecas por separado. Simplemente se trata de una opción complementaria para con el resto de bibliotecas del entorno. En ningún caso, este modelo plantea la desaparición de otras bibliotecas, por lo que tampoco debe verse como una amenaza para la tipología bibliotecaria más débil, como pueden ser en los países de habla hispana las bibliotecas escolares.
3. Habiendo sobrevivido a diferentes periodos de prueba en los que fue criticado por gobernantes, gestores, investigadores y toda clase de bibliotecarios, se vaticina que el siglo XXI será el momento en el que la

biblioteca integrada demuestre su verdadero potencial, ya que se adapta de forma única a la realidad política actual como un agente de cambio social que promueve el desarrollo sostenible, el aprendizaje para toda la vida y ayuda a crear una sociedad más equitativa.

4. Pese a que el modelo de biblioteca integrada está consolidado con grandes resultados en los países bibliotecariamente más avanzados, en España las implementaciones llevadas a cabo o los casos encontrados siguen siendo aislados y se alejan del prototipo del modelo *joint use*. En nuestro país, por lo general y salvo excepciones, no se aprecia el más mínimo interés hacia este modelo ni por parte de los profesionales ni por parte de las distintas administraciones e instituciones de las que dependen las bibliotecas públicas y las bibliotecas de centros educativos.
5. Las nuevas leyes bibliotecarias estatales y autonómicas españolas deberían contemplar los cauces para el establecimiento y desarrollo de este modelo de cooperación bibliotecaria al igual que sucede en otros países dado que se ha demostrado su eficiencia en la mejora de los recursos y servicios bibliotecarios.
6. Hasta el momento, las potencialidades del modelo de biblioteca integrada se han orientado fundamentalmente hacia la creación de servicios de referencia compartidos, la gestión de la colección o de los recursos humanos, pero no hacia la posibilidad de desarrollar programas de ALFIN. Al surgir los nuevos entornos de participación y comunicación, las tecnologías de la Web 2.0. aparecen como herramientas útiles para impartir la ALFIN, pero también como contenido que enseñar en los programas de ALFIN.

7. Las aproximaciones realizadas para evaluar las competencias informacionales en bibliotecas integradas, responden a intentos esporádicos y atomizados de los que, no obstante, se pueden extraer elementos relevantes y comunes que sirvan de guía para confeccionar un marco de referencia general. Por tanto, aprovechando la existencia de una mayor concienciación sobre la necesaria presencia de la evaluación como última fase del ciclo de la gestión en la biblioteca, es necesario crear un modelo de evaluación para bibliotecas integradas y que se elaboren con precisión unos indicadores de resultados que midan aquellos aspectos que determinan el éxito de la aplicación de un programa de ALFIN en bibliotecas integradas.
8. La biblioteca integrada, concebida como una biblioteca única con servicios formativos e informativos diferenciados, se configura como un modelo adecuado para diseñar programas de actuación en ALFIN y entornos virtuales educativos dirigidos a grupos de población específicos, por lo que se hace necesario desarrollar un modelo marco que abarque el funcionamiento organizativo de la biblioteca integrada (biblioteca pública/biblioteca educativa), vinculado a las acciones conjuntas en el ámbito de la ALFIN, a su visibilidad en la comunidad y a su reconocimiento por parte de las autoridades políticas y educativas de las que dependen.
9. Por su doble uso de apoyo tanto a la educación reglada como no reglada, se observa que el modelo cooperativo de biblioteca integrada se constituye como el lugar idóneo para abordar un programa de ALFIN dirigido a que las personas mayores adquieran competencias, destrezas y habilidades instrumentales a lo largo de toda la vida y que tengan derecho a poder disfrutar de las actividades de aprendizaje, ocio y cultura que ofrece una biblioteca.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones creemos que el modelo de biblioteca integrada posee una gran potencialidad como vehículo favorecedor del aprendizaje en entornos digitales y en cuestiones relacionadas con la ALFIN. Finalmente, en base a los hallazgos y a los resultados que se han presentado en este trabajo, las investigaciones futuras deberían tener en cuenta lo siguiente:

1. El movimiento *joint use library* constituye una oportunidad única de iniciar una mayor y exhaustiva investigación que permita la creación y adquisición de un mayor conocimiento sobre un tema innovador del cual no existe ningún tipo de estudio científico en los países de habla hispana y apenas se encuentra bibliografía en castellano.
2. Crear pautas y estándares sobre bibliotecas integradas aplicables al contexto y la realidad bibliotecaria de los países de habla hispana.
3. Encontrar y proponer otras vías eficaces que contribuyan a difundir y transferir el conocimiento generado acerca del modelo *joint use library*.
4. Necesidad de analizar la variedad existente de bibliotecas integradas. La convergencia no debe producirse únicamente entre bibliotecas públicas y bibliotecas educativas, sino que se contemplan otras prácticas de cooperación desarrolladas entre bibliotecas públicas y otras entidades locales, culturales o sociales, como archivos o museos.
5. Extender el modelo a países en vías de desarrollo y fomentar el diseño virtual de bibliotecas integradas que no puedan llevarse a la práctica físicamente por razones presupuestarias o de infraestructuras
6. Elaboración y el desarrollo de procesos más eficaces de evaluación capaces de valorar la organización, el funcionamiento y la viabilidad de las bibliotecas integradas.

7. Diseñar un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos propios que permitan evaluar las competencias en ALFIN como vehículo para hacer frente a los problemas globales del planeta, el desarrollo humano, la interacción entre culturas, la cohesión comunitaria y la supervivencia de la civilización.
8. Inclusión en programas de ALFIN en bibliotecas competencias conceptuales tales como: pensamiento crítico, enfoques innovadores para la resolución de conflictos, nociones prácticas para la navegación en entornos de información y comunicación digital, ejercicio de la ciudadanía digital y uso de redes sociales y plataformas de juegos en línea.
9. Y todos aquellos que vayan surgiendo al hilo de este trabajo y otras colaboraciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 2n LABORATORI BIBLIOTECA PÚBLICA/BIBLIOTECA ESCOLAR (2007). Centre d'Estudis i Recursos Culturals: Servei de Biblioteques, Diputació de Barcelona.
- AARON, S. (1980). *A Study of Combined School-public Libraries*. Chicago: American Library Association.
- ABEIRO, M.; BONOMI, A.; GARCÍA, S. Y OLASCOAGA, N. (2007). *Alfabetización en información: ¿qué habilidades tienen los niños uruguayos?* [en línea]. Disponible en: <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/446> [Consulta 04/01/16]
- AHLROTH, S. (2006). The Bittis Project brought libraries to the center of the school. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 39, núm. 1, p. 4-7.
- ALBERTA. COMMITTEE ON PUBLIC LIBRARIES HOUSED IN SCHOOLS (2006). *Public Libraries Housed in School Facilities Report*. Edmonton: Alberta Public Affairs Bureau/Queens Printer.
- ALFAGEME HERRERO, M.C. (2014). Comportamiento de los jóvenes ante los medios 2.0 y competencias para la obtención de conocimiento. Director: Miguel Ángel Marzal-Quismondo. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Carlos III de Madrid, Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Departamento de Biblioteconomía y Documentación.
- ALONSO ARÉVALO, J. (2014). *Alfabetización en Comunicación Científica: Acreditación, OA, redes sociales, altmetrics, bibliotecarios incrustados y gestión de la identidad digital*. En: *Alfabetización informacional: reflexiones y experiencias* [en línea]. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/22838/> [Consulta 04/01/16].
- ALONSO ARÉVALO, J.; CORDÓN GARCÍA, J.A. (2013). Lectura digital y aprendizaje: las nuevas alfabetizaciones. *Scopeo*, núm. 96, [en línea]. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/lectura-digital-y-aprendizaje-las-nuevas-alfabetizaciones/> [Consulta 04/01/16]
- ANDRETTA, S. (2009). *Transliteracy: take a walk on the wild side*. En: *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council* [en línea]. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/14868/1/94-andretta-en.pdf> [Consulta 04/01/16]

- ANDRETTA, S., POPE, A., WALTON, G. (2008). Information literacy education in the UK: Reflections on perspectives and practical approaches of curricular integration. *Communications in Information Literacy*, vol. 2, núm. 1, p. 36-51.
- AREA MOREIRA, M. (2007). *Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria. Documento marco de Rebiun para la CRUE* [en línea]. Disponible en:
http://www.rebiun.org/documentos/Documents/IIPE_LINEA1_07-11/IIPE_Linea1_Adquisicionencompetencias_DocumentoCompleto_2007.pdf
 Consulta [04/01/16]
- AREA MOREIRA, M.; GROS SALVAT, B; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y TIC*. Madrid: Síntesis.
- AUDUNSON, R., NORDLIE, R. (2003). Information literacy: the case or non-case of Norway?. *Library Review*, vol. 52, núm. 7, p. 319-325.
- AUSTRALIAN LIBRARY AND INFORMATION ASSOCIATION (2002). *Statement on joint-use libraries* [en línea]. Disponible en:
<https://www.alia.org.au/about-alia/policies-standards-and-guidelines/joint-use-libraries> [Consulta 04/01/16]
- BARÓ LLAMBIAS, M.; COSIALS APELLÀNIZ, A.; RAGA PUJOL, P. (2010). Les biblioteques escolars a Catalunya. 2008-2009. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, vol. 1, p. 49-62.
- BARÓ LLAMBIAS, M.; MAÑÀ TERRÉ, T. (1996). La situación de las bibliotecas escolares en España: estudio a nivel nacional. *Educación y biblioteca*, núm. 71, p. 7-16.
- BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, núm, 5, p. 361-408.
- BERGER, C. (2000). *Public and school libraries: Issues and options of joint use facilities and cooperative agreements*. Sacramento: California State Library.
- BERNABÉU, N., ILLESCAS, M.J., MIRET, I., SELGAS, J., DEL RÍO, M.J. (1995). *La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa. Documento marco*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- *BIBLIOTECA EN GUERRA* (2005). Calvo Alonso-Cortes, B., Salaberría Lizarazu, R. (coord.). Madrid: Biblioteca Nacional.
- BREIVIK, P.S., BUDD, L., WOODS, R.F. (2005). We're married! The rewards and challenges of joint libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 31, núm. 5, p. 401-408.
- BRUCE, C. S. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaida: Auslib Pres.
- BUCHHAVE, B. (2006). New perspectives for the merging of public and school library. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 39, núm. 1, p. 20-24.
- BUNDÓ NIN, M.; GABARRÓ PARERA, M. (2008). *La biblioteca escolar i la biblioteca pública: idees per a la col.laboració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.
- BUNDY, A. L. (1997). *Widened horizons: the rural school community libraries of South Australia*. Adelaida: Auslib Press.
- BUNDY, A. L. (1998a). *Information literacy: the key competency for the 21st century*. En: Proceedings of the IATUL Conferences. Paper 5, (Pretoria, South Africa, June 1998) [en línea].
Disponible en: <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/1998/papers/5/>
[Consulta 04/01/16]
- BUNDY, A.L. (1998b). Widening Client Horizons: Joint Use Public Libraries, Progress and Potential. *Australasian Public Libraries and Information Services*, vol. 11, núm. 1, p. 4-16.
- BUNDY, A.L. (1999). For the public good: joint use libraries in Australia and New Zealand. *Retrieved May*, vol. 8, núm. 5, p. 47-70.
- BUNDY, A.L. (2002). Growing the Community of the Informed: information literacy - a global issue. *Australian Academic and Research Libraries*, vol. 33, núm. 2, p. 125-134.
- BUNDY, A.L. (2003a). Only connect: towards the information enabling of young Australians. *Synergy*, vol. 1, núm. 1, p. 4-15.

- BUNDY, A.L. (2003b). *Joint-use libraries: the ultimate form of cooperation*. En: G. McCabe. *Planning the modern public library building* (p. 129-148). Westport: Libraries Unlimited.
- BUNDY, A.L. (2004a). *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice*. Adelaida: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- BUNDY, A.L. (2004b). Australian Bookstart: A National Issue, a Compelling Case; A report to the Nation by Friends of Libraries Australia (FOLA). *Australasian Public Libraries and Information Services*; vol. 17, núm. 4, p. 196-217
- BUNDY, A.L. (2004c). Places of connection: new public and academic library buildings in Australia and New Zealand. *Australasian Public Libraries and Information Services*; vol. 17, núm. 1, p. 32-47.
- BUNDY, A.L. (2005). *From cradle to grave: the uniqueness of public libraries*. En: Public Libraries Australia Conference [en línea]. Disponible en: http://www.fola.org.au/pdfs/PLA_paper.pdf [Consulta 04/01/18]
- BUNDY, A.L. (2008). University libraries and educational change: the information literacy window of opportunity. *Biblioteca Universitaria*; vol. 11, núm. 1, p.13-21.
- BUNDY, A.L., AMEY, L.J. (2006). Libraries like no others: evaluating the performance and progress of joint use libraries. *Library Trends*, vol. 54, núm. 4, p. 501-518.
- BUNDY, A.L.; BUNDY, J. (2010). *Directory of Australian public libraries*. Adelaida: Auslib Press.
- CABRERIZO GARCÍA, C. (1994). La biblioteca escolar en la educación anglosajona: modelo e integración en el curriculum en el Reino Unido. Directora: Gloria Rokiski Lazaro. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Ciencias y Técnicas Historiográficas.

- CALDERÓN REHECHO, A. (2008). *Cuestiones de debate en torno a la alfabetización, el aprendizaje, la lectura y el papel de las bibliotecas en las políticas de inclusión*. En: J.A. Gómez Hernández, A. Calderón Rehecho y J.A. Magán Wals, J.A (coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas* (p. 187-202). Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense.
- CALDERÓN REHECHO, A. (2012). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información.
- CALVERT, P. J. (2010). Why do staff of joint-use libraries sometimes fail to integrate?. Investigating cultures and ethics in a public-tertiary joint-use library. *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 36, no 2, p. 133-140.
- CALZADA PRADO, J., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2007). 15 años de alfabetización en información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, año 22, núm. 86-87, p. 15-27.
- CALZADA PRADO, J., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2013). Incorporating data literacy into information literacy programs: Core competencies and contents. *Libri*, vol. 63, núm. 2, p. 123-134.
- CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- CAMACHO ESPINOSA, J.A, ORTIZ-REPISO JIMÉNEZ, V. (2004). *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares, ¿colaboración, cooperación o integración en una red conjunta?: realidad y propuesta para la Comunidad de Castilla-La Mancha*. En: *La biblioteca pública: compromiso de futuro*. Actas del II Congreso de Bibliotecas Públicas (p.112-120). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- CAMPAL GARCÍA, M.F. (2006). *Bibliotecas públicas: escenarios para el aprendizaje. La Biblioteca pública, espacio ciudadano*. En: *Actas del III Congreso de Bibliotecas Públicas*, Murcia, 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2006 (p. 33-40). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.

- CAMPAL GARCÍA, M.F. (2012). *ALFIN en bibliotecas públicas. La dificultad de ver lo obvio*. En: La Alfabetización informacional. Aprendizaje a lo largo de la vida (Memorias) (p. 7-46). Bogotá: Red Capital de Bibliotecas Públicas BibloRed.
- CANDY, P., CREBERT, G., O'LEARY, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education, Report nº 28*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- CARALLI, R.A. (2004). *The critical success factor method: establishing a foundation for enterprise security management*. Pittsburgh: Carnegie Mellon Software Engineering Institute
- CARIAS, N. (2012). Biblioteca dual: de biblioteca escolar a biblioteca pública. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- CARIDAD SEBASTIÁN, M., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2006). Políticas de información y alfabetización en información como medios de la inclusión social desde la óptica europea. *Inclusão Social, Brasília*, vol. 1, núm. 2, p. 31-43.
- CARRATO MENA, M.A. (2010). Cooperación bibliotecaria para un acceso global al conocimiento. *El profesional de la información*, v. 19, núm. 5, p. 449-454.
- CARRATO MENA, M.A., SÁNCHEZ OLIVARES, J.C. (2007). Las bibliotecas en la Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas. *Correo bibliotecario*, núm. 95, p. 1-4.
- CATTS, R., LAU J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO.
- CARVAJAL, X. (1991). Bibliotecas escolares abiertas al barrio. *Educación y biblioteca*, núm. 15, p. 63.
- CASTÁN LANASPA, G. (2002). *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada Editora.
- CASTÁN LANASPA, G. (2004). Diez tesis para el debate sobre las bibliotecas escolares. *Educación y Biblioteca*, núm. 139, p. 44-45.
- CASTRILLÓN ZAPATA, S. (2001). *Bibliotecas públicas y bibliotecas público-escolares*. En: AGUDO, Álvaro et al. Bibliotecas públicas y escolares. Bogotá: Fundalectura.

- CENCERRADO, L.M. (1999). Bibliotecas escolares en Castilla y León. *Educación y biblioteca*, núm. 11, p. 14-19.
- CERETTA SORIA, M. G. (2010). La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de la Lectura de Uruguay. Director: Miguel Ángel Marzal García-Quismondo. [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid, Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Departamento de Biblioteconomía y Documentación.
- CERETTA SORIA, M. G., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2013). Desarrollo de competencias en información: otra modalidad para fortalecer las competencias lectoras. *Ciência da Informação*, vol. 40, núm. 3, p. 364-378.
- CHAPARRO MARTINEZ, E.I. (2011). La Alfabetización en Información en la Educación Superior venezolana. Desarrollo de la ALFIN en la asignatura Metodología de la Investigación de la Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela. Director: Miguel Ángel Marzal García-Quismondo. [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid, Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Departamento de Biblioteconomía y Documentación.
- CISSE, S. (2013). Partnering with Public Library Services: A Town and Gown Affair. *Collaborative Librarianship*, vol. 5, núm. 3, p. 208-210.
- COLOMA, R. (2006). *El sistema bibliotecario valenciano*. En: Jornadas sobre Bibliotecas Nacionales: las bibliotecas nacionales del siglo XXI, (p.205-222). Valencia: Biblioteca Valenciana, Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació i Sport.
- COMALAT, M., SERRA, O. (2001). La contractació de serveis externs: un recurs imprescindible per a les biblioteques escolars. *Item: Revista de biblioteconomia i documentació*, núm. 28, p. 49-54.
- CONAWAY, P. (2000). One reference service for everyone?. *Library Journal*, vol. 125, núm. 12, p. 42-44.
- CONFORTI, N., PALACIOS, C.M., RISTOL, M.B., VARELA, M.S. (2013). *Análisis situacional de la alfabetización informacional*. En: Hacia una nueva cultura

- informativa. Segundas Jornadas Regionales de Alfabetización Informativa [en línea]. Disponible en: <http://alfin2013.congresos.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/11/files/AN%C3%81LISIS-SITUACIONAL-DE-LA-ALFABETIZACI%C3%93N-INFORMATIVA.pdf> [Consulta 04/01/16]
- CORONAS, M. (2002). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
 - CORTÉS, J. (2012). *El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios. Una visión sobre avances y perspectivas desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. En: P. Hernández Salazar (coord.). *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica* (p. 233-261). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
 - CRISTOBAL MORIANO, M.D. (2010). Planificación del proyecto de biblioteca pública de doble uso. *Anaquel: boletín de libros, archivos y bibliotecas de Castilla-La Mancha*, núm. 48, p. 11-14.
 - CUEVAS CERVERÓ, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.
 - CUEVAS CERVERÓ, A. (2011). *Alfabetización informativa e inclusión digital: hacia un modelo de infoinclusión social*. Gijón: Trea.
 - CUEVAS CERVERÓ, A., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*, núm. 10, p. 49-70.
 - DALTON, P., ELKIN, J., HANNAFORD, A. (2006). Joint use libraries as successful strategic alliances. *Library Trends*, vol. 54, núm 4, 535-548.
 - DENT, V.F. (2006). Modelling the rural community library: Characteristics of the Kitengesa Library in rural Uganda. *New Library World*, vol. 107, núm. 1-2, p. 16-30.
 - DÍEZ HOYO, M. C (1992). *¿Competir o cooperar?: las bibliotecas en los noventa*. En: I Conferencia de Bibliotecarios y Documentalistas Españoles. Madrid: Ministerio de Cultura, p. 199-233.

- DOBRA, A.T. (1999). Las bibliotecas populares argentinas. *Métodos de Información*, vol. 6, núm. 32-33, p. 37-53
- DORNSEIF, K.A. (2001). Joint use libraries: Balancing autonomy and cooperation. *Resource Sharing & Information Networks*, vol. 15, núm. 1-2, p. 103-115.
- DWYER, J.G. (1989). South Australia's School-Housed Public Libraries: An Alternative in the Rural Area. *Emergency Librarian*, vol. 16, núm. 3, p. 19-26.
- EANES, J. (2010). The San Jose Joint Library: The Development of a Joint City/University Library. *Master's Theses*. Paper 3807
- EDMONDS, D. J. (1986). *Current library cooperation and coordination: an investigation*. Londres: Her Majesty's Stationary Office.
- MARISCAL OROZCO, J.L. (2009). *Educación y gestión cultural: experiencias de acciones culturales en prácticas educativas*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E., JEREZ MARTÍNEZ, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, núm. 13, p. 230-238.
- EMA FERNÁNDEZ, F.J. (2007). La biblioteca circulante de la inspección de primera enseñanza de Navarra (1921-1931). *Tk*, núm. 19, p. 79-108.
- ESKETT, P. (2011). *Strong foundations on shaky ground: the Upper Riccarton school/public library, New Zealand*. En: A. Bundy (ed.). *Connection and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries* (p. 133-143). Adelaida: Auslib Press.
- ESKOLA, E.L. (1998). University students' information seeking behaviour in a changing learning environment. *Information Research*, vol. 4, núm. 2 [en línea]. Disponible en: <http://InformationR.net/ir/4-2/isic/eeskola.html>
[Consulta 04/01/16]
- FAUS SEVILLA, P. (1990). *La lectura pública en España y el Plan de Bibliotecas de María Moliner*. Madrid: ANABAD.

- FEINBERG, S. (1997). *The public library: a natural partner*. En: The Environmentalist's Guide to the Public Library. Nueva York: Libraries for the Future.
- FITZGIBBONS, S.A. (2000). School and public library relationships: essential ingredients in implementing educational reforms and improving student learning. *School library media research*, vol. 3 [en línea]. Disponible en: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/relationships> [Consulta 04/01/16]
- FLEMMING, C. (2011). A joint university library: vision and reality. *Library Management*, vol. 33, núm. 1-2, p. 95-103.
- GARCÍA GUERRERO, J. (2006). *Plan LyB. Guía de Bibliotecas Escolares. Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los centros educativos de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Consejería de Educación.
- GARCÍA MORENO, M.; GONZÁLEZ DÍAZ DE GARAYO, C. (1999) Las Bibliotecas Públicas y Bibliotecas Escolares; una colaboración necesaria. *Educación y biblioteca*, núm. 101, p. 20-23.
- GARCÍA PEÑALVO, F.J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 6, núm. 2 [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055001> [Consulta 04/01/16]
- GARNER, S.D. (2006). *High-level colloquium on information literacy and lifelong* [en línea]. Disponible en:
- <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf> [Consulta 04/01/16]
- GIL, J. (1974). *Corpus scriptorum muzarabicorum*. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija.
- *GLOSARIO ALA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN* (1988). H. Young y T. Belanger (eds). Madrid: Díaz de Santos.

- GOFF, L. J. (2006). *State of the Art of Information Literacy in the United States and Canada*. En: Lau, J. Information Literacy: An International State-of-the Art Report [en línea]. Disponible en:
<http://www.ifap.ru/pr/2007/070824aa.pdf> [Consulta 04/01/16]
- GÓMEZ DÍAZ, R., AGUSTÍN LACRUZ, M.C. (2010). *La alfabetización visual: retos para un mundo que aspira a la interculturalidad*. En: Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural (p.21-32). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (1993). La preocupación por la lectura pública en España: las bibliotecas populares. De las Cortes de Cádiz al plan de bibliotecas de María Moliner. *Revista general de información y documentación*, vol. 3, núm. 2, p. 55-94.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2002). *Gestión de bibliotecas*. Murcia: DM.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2008). *La acción social de las bibliotecas. Alfabetización e inclusión como servicio bibliotecario*. En: J.A. Gómez Hernández, A. Calderón Rehecho, J.A. Magán Wals, J.A (coords.). Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas (p. 23-38). Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., LICEA DE ARENAS, J. (2005). *El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente. La alfabetización informacional*. En: P. López, J. Gimeno (coords.). Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal (p. 145-180). Gijón: Trea.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., PASADAS UREÑA, C. (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *Information research*, vol. 12, núm. 3 [en línea]. Disponible en: <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html> [Consulta 04/01/16]
- GONZÁLEZ, L.F., SÁNCHEZ MOLANO, B. (2007). *Modelo Gavilán 2.0: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información (CMI)* [en línea]. Disponible en:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.pdf> [Consulta 04/01/16]

- GONZÁLEZ CASTRILLO, G. (2001). *Ojeada histórica a las Bibliotecas Escolares en España*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, núm. monográfico, p. 17-45.
- GRUPO DE TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (2009). *Hacia la Alfabetización Informacional en las bibliotecas públicas españolas. Informe de trabajo del Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional Bibliotecaria* [en línea]. Disponible en:
http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/gt_alfin/ALFIN_en_BP_2009.pdf
[f](#) [Consulta 04/01/16].
- GUERRERO ASPURZ, C. (2003). Dinamarca: las bibliotecas del estado de bienestar. *Tk*, núm. 15, p. 49-60.
- GUPTA, K. D. (2009). *Towards an inclusive knowledge society: role of joint use libraries in Indian academic and public library sector*. En: International Conference on Academic Libraries 2009 [en línea]. Disponible en:
http://crl.du.ac.in/ical09/papers/index_files/ical-80_228_484_4_RV.pdf
 [Consulta 04/01/16]
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, J.M. (2000). La Biblioteca Central de Cantabria. *Boletín de la ANABAD*, vol. 50, núm. 3-4, p. 139-154.
- HAMBLIN, D.; MCCREADY, P. (2011). *Funding for the future: the Rockingham, Western Australia, joint use library experience*. En: Connections and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries (p. 27-34). Adelaida, Auslib Press.
- HANDBOOK OF LIBRARY COOPERATION (1991). A. MacDougall (ed). Aldershot (Hampshire): Gower.

- HANNESDÓTTIR, S. K. (2000). NORDINFO: Research and Academic Library Cooperation Across National Borders. *Journal of Southern Academic and Special Librarianship* [en línea]. Disponible en: http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v02n01/hannesdottir_s01.html [Consulta 04/01/16].
- HANSSON, J. (2006). Just Collaboration or Really Something Else?. *Library Trends*, vol. 54, núm. 4, p. 549-568.
- HARDING, J. (2008). Information literacy and the public library. *Australasian Public Libraries and Information Services*, vol. 21, núm. 4, p. 157-167.
- HAYCOCK, K. (2006). Dual use libraries: guidelines for success. *Library Trends*, vol. 54, n.4, p. 488-500.
- HELMINEN, P. (2006). The ICT Driving Licence at the University of Helsinki: synergy from cooperation. *Presentation in Creating Knowledge* [en línea]. Disponible en: http://ck-iv.dk/papers/helminen_presentation.pdf [Consulta 04/01/16].
- HERNÁNDEZ, H. (2008). *Las bibliotecas públicas en España. Dinámicas 2001-2005*. Madrid; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (2012). *Contexto teórico de la alfabetización informativa*. En: P. Hernández Salazar (coord.). *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica* (p. 3-46). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- HOLM, A.K. (2006). School library initiatives and future challenges. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 39, núm. 1, p. 10-11.
- HUMPHREYS, J., COOPER, M. (1998). *A Joint Academic/Public Library: Bringing the Mountain to Mohammed*. En: OECD Experts' Meeting on Libraries and Resource Centres for Tertiary Education. Paris: OCDE
- INGVALDSEN, S. (2014). *The Norwegian School Library Program – What has been achieved?* [en línea]. Disponible en: <http://library.ifla.org/912/1/213-ingvaldsen-en.pdf> [Consulta 04/01/16].

- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *PUBLIC LIBRARIES SECTION* (1988). Pautas para Bibliotecas Públicas. Madrid: Dirección General del Libro y Bibliotecas.
- IPRI, T. (2010). Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries?. *College & Research Libraries News*, vol. 71, núm. 10, p. 532-567.
- JEHLIK, T. (2004). Information literacy in the public library. *Nebraska Library Association Quarterly*, vol. 35, núm. 4, p. 7-13.
- JONES, A. (1977). Dual purpose libraries: some experience in England. *School Librarian*, vol.25, núm. 4, p. 311-318.
- JORGE GARCÍA-REYES, C. (2002). Los indicadores de rendimiento como guía de la gestión: aportaciones del balanced-scorecard a las bibliotecas. Forinf@ Online: *Revista iberoamericana sobre usuarios de la información*, núm. 17, p. 6-19.
- JULIEN, H. BREU, R.D. (2005). Instructional practices in Canadian public libraries. *Library and Information Science Research*, vol. 27, núm. 3, p. 281-301.
- JUNTUNEN, A., LEHTO, A., SAARTI, J., TEVANIEMI, J. (2008). *Supporting information literacy learning in Finnish universities: standards, projects and online education*. En: J. Lau, (ed.). *Information Literacy: International Perspectives*, IFLA Publications (p. 117-132). Munich: Saur.
- KAPLAN, R.S.; NORTON, D.P. (2000). *El Cuadro de Mando Integral: The Balanced Scorecard*. Barcelona: Gestión 2000.
- KAUPPILA, P.; RUSSELL, S. (2003). Economies of scale in the library world: Dr. Martin Luther King Jr. Library in San Jose, California. *New Library World*, vol. 104, núm. 1190-1191, p. 255-266.
- KEKKI, K. (2001). *Public libraries in Finland: gateways to knowledge and culture*. Helsinki: Ministry of Education, Culture and Media Division.
- KLINGBERG, S. (2006). Information Competencies Checklist: a resource for intersegmental collaboration. *Reference Services Review*, vol. 34, núm. 4, p. 484-490.
- KNUDSEN, T. (2006). Cooperation between public and school libraries. A Norwegian view. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol.39, núm. 1, p. 8-9.

- KOREN, M. (2008). Associations professionnelles et coopération européenne. *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 53, núm. 1, p. 25-33.
- KUHNE, B. (1995). The library: the brain of the school?. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 28, núm. 4, p. 11-19.
- KUMAR, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. Thousand Oaks, California: Sage
- KVALE, S., BUSET, K.J. (2007). VIKO –an e-learning tool for information literacy support to all students. *Info Trend*, vol. 62, núm. 3, p. 92-96
- LA TERCERA JORNADA BIBLIOTECARIA: GUADASUAR - RIOLA - FORTALENY - CULLERA, 3 DE MAYO DE 1936 (2010). *Educación y Biblioteca*, núm. 175, p. 74-77.
- LARREA MURILLO, N. (2001). *Dirección del Banco del Libro. Bolivia*. En: Actas del II Encuentro Iberoamericano de responsables nacionales de bibliotecas públicas (p. 108-117). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LAU, J. (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente* [en línea]. Disponible en:
<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf> [Consulta 04/01/16]
- LAU, J. et al. (2007). *Information Literacy: An international state-of-the art report* [en línea]. Disponible en:
<http://www.ifap.ru/pr/2007/070824aa.pdf> [Consulta 04/01/16]
- LÁZARO, E., SANTAMARÍA, A. (1993). Australia: las bibliotecas escolares en la escuela primaria. *Educación y Biblioteca*, núm. 40, p. 12-14.
- LE ROUX, S. (2008). *School community libraries: some guidelines for a possible model for South Africa*. Director: Henk de Bruin. [Tesis doctoral]. University of Pretoria, Faculty Human Sciences.
- LICEA DE ARENAS, J. (2009). La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano. *Anales de documentación*, núm. 12, p. 93-106.

- LOCAL GOVERNMENT NEW ZEALAND, LIANZA, NATIONAL LIBRARY OF NEW ZEALAND (2006). *Public libraries of New Zealand: a Strategic Framework 2006 to 2016* [en línea]. Disponible en:
<http://natlib.govt.nz/files/strategy/Public-Libraries-Strategic-Framework.pdf>
[Consulta 04/01/16]
- LONSDALE, M. (2003). *Impact of school libraries on student achievement: a review of the research*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- LOZANO DÍAZ, R. (2006). *La biblioteca pública del siglo XXI : atendiendo clientes, movilizandando personas*. Gijón: Trea.
- MACDOUGALL, H. (2007). *A Five Year Assessment of a Large Joint Use Library in Southeast Florida USA: A Case Study*. En: A.L. Bundy. (ed.). *Joint use libraries: an international conference: proceedings* (p. 93-98). Adelaida: Auslib Press.
- MACHIN MASTROMATTEO, J. D. (2009). *Programa de desarrollo de competencias en el uso de información de la biblioteca Pedro Grases: presente y futuro*. En: IX Congreso ISKO España (p. 189-203). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- MANZANO DEL MAZO, A. (2010). La integración en una red bibliotecaria municipal: el caso de Talavera de la Reina. *Anaquel: boletín de libros, archivos y bibliotecas de Castilla-La Mancha*, núm. 48, p. 15-18.
- MAÑÁ TERRÉ, T.; BARÓ LLAMBIAS, M. (2004). *Cooperar es cosa de dos: biblioteca pública y escuela*. En: *La biblioteca pública: compromiso de futuro. Actas del II Congreso de Bibliotecas Públicas* (p. 136-141). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- MAÑÁ TERRÉ, T., BARÓ LLAMBIAS, M. (2007). A colaboración de bibliotecas públicas e bibliotecas escolares. Relación, cooperación ou integración?. *Interea Visual*, núm. 9, p. 29-34.
- MAÑÁ TERRÉ, T., MAYOL FERNÁNDEZ, C. (2001). *La legislación sobre bibliotecas públicas en España*. En: Hernández, H. (dir.). *Las bibliotecas públicas en España. Dinámicas 2001-2005* (p. 139-150). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- MARCHESI, A., MIRET BERNAL, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*. Madrid; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARIE, K. L. (2007). One Plus One Equals Three: Joint-Use Libraries in Urban Areas—The Ultimate Form of Library Cooperation. *Library Leadership and Management*, vol. 21, núm. 1, p. 23-28.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. (2010). María Moliner y su contribución a la lectura pública en España. *CEE Participación educativa*, núm. extra. 1, p. 127-142.
- MARTÍNEZ DE JIMÉNEZ, L. (1982). *Establecimiento y desarrollo de la red nacional de bibliotecas públicas*. Paris: UNESCO.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2004). *Las políticas de información supranacionales: la Unión Europea*. En: V CINFORM Encontro Nacional de Ciencia da Informação [en línea]. Disponible en: http://www.cinform-antiores.ufba.br/v_anais/palestras/politicas_supra.doc [Consulta 04/01/16]
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2006). *Función educativa de la biblioteca pública y ALFIN*. En: La Biblioteca pública, espacio ciudadano. Actas del III Congreso de Bibliotecas Públicas, (p. 186-191). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2008). La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la Documentación y los CRAI. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, vol. 11, núm. 2, p. 41-66.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación bibliotecológica*, vol. 23, núm. 47, p. 129-160
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2011). *Dos escenarios para líneas de investigación en alfabetización en información: interculturalidad solidaria y transalfabetización*. En: 7º Encuentro Internacional de Habilidades Informativas

- Biblioteca pública, espacio ciudadano (Ciudad Juárez, Chihuahua 6-8 de abril de 2011). Documento inédito.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A., CUEVAS CERVERÓ, A. (2007). Biblioteca escolar para la Sociedad del conocimiento en España. *Ciência da Informação*, vol. 36, núm. 1, p. 54-68.
 - MARZAL, GARCÍA-QUISMONDO, M.A., CUEVAS CERVERÓ, A., COLMENERO RUIZ, M. J., CALZADA PRADO, J. (2004). *Alfabetización en la información y bibliotecas escolares: una experiencia en la comunidad de Madrid*. En: World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council [en línea]. Disponible en: <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/114s-Marzal.pdf> [Consulta 04/01/16]
 - MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A., PARRA VALERO, P. (2009). La cooperación de la biblioteca escolar y la pública: alfabetización en información, biblioteca integrada y el mundo virtual. *Revista general de información y documentación*, vol. 19, núm. 1, p. 221-241.
 - MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A., PARRA VALERO, P. (2010). Bibliotecas integradas: alfabetización en información como estímulo de cooperación. *El profesional de la información*, vol. 19, núm. 5, p. 463-468.
 - MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A., PARRA VALERO, P. (2011). *Facilitating Convergence: Information Literacy and Joint Use Libraries in Spain*. En: A. Bundy (ed.). *Connection and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries* (p. 144-150). Adelaida: Auslib Press.
 - MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A., PARRA VALERO, P., COLMENERO RUIZ, M. J. (2011). La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. *Revista española de Documentación Científica*, vol. 34, núm. 2, p. 190-211.
 - MATOUSH, T.L. (2006). New forms of information literacy. *Reference Services Review*, vol. 34, núm. 1, p. 156-163.
 - MATTHEWS, J.R. (2002). *The bottom line: Determining and communicating the value of the special library*. Westport, CT: Libraries Unlimited.

- MATTHEWS, V.K. (2008). The critical success factors for school and community joint use libraries in New Zealand. *Australasian Public Libraries and Information Services*, vol. 21, núm. 1, p. 13-24.
- MACKEY, T. P., JACOBSON, T. (2014). *Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners*. Chicago: Neal-Schuman.
- MCNAMEE, P. (2007). *Standards and guidelines for public libraries housed in schools in Alberta Canada: a case study*. En: A.L. Bundy (ed.). *Joint use libraries: an international conference: proceedings* (p. 84-88). Adelaida: Auslib Press.
- MCNICOL, S. (2003). *Dual use public and school libraries in the UK*. Birmingham: University of Central England.
- MCNICOL, S. (2008). *Joint-use libraries: libraries for the future*. Oxford: Chandos.
- MELO, J.O. (2002). *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una perspectiva de cooperación*. En: *Formación de lectores: escuela, biblioteca pública y biblioteca escolar*. V Congreso Nacional de Lectura (p. 99-122). Bogotá: Fundalectura.
- MEMBRILLO MARCO, D.; LORENZO JIMÉNEZ, J. (2008). *Bibliotecas de doble uso en Castilla-La Mancha*. En: *Bibliotecas públicas: bibliotecas plurales*. Actas del IV Congreso de Bibliotecas Públicas (p. 179-192). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- MENÉNDEZ SEOANE, S. (2007). La planificación de bibliotecas públicas en España de 1978 a la actualidad. *Revista general de información y documentación*, vol. 17, núm. 2, p. 209-228.
- MERLO VEGA, J.A. (1999). La cooperación en las bibliotecas universitarias: fundamentos y redes cooperativas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, núm. 54, p. 33-57.
- MICHIE, J. S., HOLTON, B.A. (2005). *Fifty years of supporting children's learning: a history of public school libraries and federal legislation from 1953 to 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- MILNE, R. (2002). *Joined up funding: promoting and facilitating*. En: S. Pilling, S. Kenna (eds). *Co-operation in action* (p. 121-136). Londres: Facet.
- MIRELES CÁRDENAS, C., SALDIVAR HERNÁNDEZ, R., SANDOVAL CABRERA, M.I. (2015). *Alfabetización informacional y promoción a la lectura para adultos mayores. Experiencias que enriquecen el dialogo y el aprendizaje intergeneracional*. En: E. Ramírez Leyva (coord.). *Tendencias de la lectura en la universidad* (p. 244-260). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- MIRET, I., BARÓ, M., MAÑÁ, T., VELLOSILO, I., MONTERO, I. (2010). *Bibliotecas escolares “entre comillas”. Estudio de casos: buenas prácticas en la integración de la biblioteca en los centros educativos*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MITCHELL, P. (2006). Australia’s professional excellence policy empowering school libraries. *School Libraries Worldwide*, vol. 12, núm. 1, p. 39-49.
- MOLTENI, V.E., GOLDMAN, C., OULC’HEN, E. (2013). Experiences of the student population at an urban university: how do they use a joint library? *Portal: Libraris and the Academy*, vol. 13, núm. 3, p. 233-256.
- MORALEJO ALVAREZ, R., MARQUINA GARCÍA, J.L., ABAD HIRALDO, R. (1989). Cooperación interbibliotecaria. *Boletín de la ANABAD*, vol. 39, núm. 3-4, p. 571-602.
- MORALES, P., LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, vol. 13, p. 145-157.
- MORDEN, S. (2003). *Cooperation between public libraries and schools in Canada: research report* [en línea]. Disponible en: http://www.sols.org/files/docs/develop/professionalinfo/administration/resources/CELPLO_school_public_library_cooperation.pdf [Consulta 04/01/16]
- MORRIS, B. (2004). *Administering the school library media center*. Westport : Libraries Unlimited.
- MOYAR GODINO, L., MORILLO MORENO, J.C., MEDINA MOLES, M. (2012). De la biblioteca escolar a la biblioteca universitaria: proyecto puente de

alfabetización informacional. *Libro Abierto. Publicación de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía*, núm. 46. [en línea]. Disponible en:

<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5702> [Consulta 04/01/16]

- NATIONAL LIBRARY OF SWEDEN, (2013). *Bibliotek 2012*. Estocolmo: Kungliga biblioteket.
- NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, p. 60-92.
- NIMON, M. (2004). School libraries in Australia. *Australian Library Journal*, vol. 53, núm. 1, p. 71-80.
- OCDE (2001). *Learning to change: ICT in Schools*. Paris: OCDE.
- OLASCOAGA PÉREZ, N., GARCÍA RIVADULLA, S. (2013). Alfabetización informacional en Uruguay: ¿dónde estábamos y dónde estamos?. *Informatio*, vol. 18, núm. 2, p. 77-102.
- ORERA ORERA, L. (2000). Reflexiones sobre el concepto de biblioteca. *Cuadernos de documentación multimedia*, núm. 10, p. 663-676.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. (2003). *La alfabetización digital: perspectivas creativas y éticas*. En: M.V. Aguiar, J.I. Farray (coords.). Sociedad de la Información y Cultura Mediática (p. 91-118). La Coruña: Netbiblo.
- ORTELLS MONTÓN, M., SEPÚLVEDA MARTÍNEZ, G., LATORRE ZACARÉS, I. (2004). *Bibliotecas públicas en comarcas con elevado índice de ruralidad: el ejemplo de la provincia de Valencia*. En: La biblioteca pública: compromiso de futuro. Actas del II Congreso de Bibliotecas Públicas (p. 82-94). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- ORTEGA VAQUERO, I., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, N. (2012). *Plan ALBA en las bibliotecas públicas andaluzas*. En: Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada: monográfico sobre alfabetización informacional [en línea]. Disponible en:
<http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/u49/01-planALBA.pdf>
[Consulta 04/01/16]

- ORTIZ-REPISO JIMÉNEZ, V., CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2005). Las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha: análisis de la situación actual: curso 2002-2003. *Educación y biblioteca*, núm. 146, p.118-133.
- PACIOS LOZANO, A. R., AGUILERA, R. (2012). *Técnicas de búsqueda y uso de la información: una experiencia conjunta entre docentes y bibliotecarios de alfabetización en información en la UC3M*. En: *Veintitantas experiencias ALFIN y una canción esperanzada*: monográfico sobre alfabetización informacional [en línea]. Disponible en:
www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/u49/11-UC3Madrid.pdf
 [Consulta 04/01/16]
- PARKER, A. (1991). *Bibliotecas infantiles*. En: Seminario Hispano—Británico sobre Cooperación e Informatización Bibliotecaria (p. 71-74). Madrid: Ministerio de Cultura.
- PARKER, J., STRACHAN, B. (1991). *A Marriage of Convenience: The Hervey Bay University/Public Library, Queensland*. En: A. Bundy (ed.). *Connection and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries*, (p. 144-150). Adelaida: Auslib Press.
- PARRA GARCÍA, A. (2013). Innovación en bibliotecas universitarias: caso Biblioteca Pedro Grases, Universidad Metropolitana, Caracas-Venezuela. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 42, p. 89-101.
- PARRA VALERO, P. (2008). *La biblioteca integrada: un modelo de cooperación entre bibliotecas públicas y otras unidades de información*. En: *Bibliotecas públicas: bibliotecas plurales*. Actas del IV Congreso de Bibliotecas Públicas (p. 193-203). Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- PASADAS UREÑA, C. (2008). Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca. En: J.A. Gómez Hernández, A. Calderón Rehecho, J.A. Magán Wals (coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas* (p. 57-83). Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense.

- PENADÉS DE LA CRUZ, H., BOTÍAS, R. (2008). La biblioteca universitaria que quería ser una biblioteca pública. 365 días de libros, el blog de la Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid. *Educación y biblioteca*, núm. 20, p. 109-116.
- PESET MANCEBO, M. F., FERRER SAPENA, A., SUBIRATS COLL, I. (2011). Open data y Linked open data: su impacto en el área de bibliotecas y documentación. *El profesional de la información*, vol. 20, núm. 2, p. 164-172.
- PINTO MOLINA, M., CORDON GARCÍA, J.A., GÓMEZ DIAZ, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977--2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 42, núm 1, p. 3-19.
- PINTO MOLINA, M., SALES SALVADOR, D., MARTÍNEZ-OSORIO, P. (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea.
- PINTO MOLINA, M., URIBE TIRADO. A. (2012). Las bibliotecas públicas híbridas en el marco de la Alfabetización Informacional. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. monográfico, p. 136-168.
- POUSTIE, K. (2000). *Centro de conocimiento para la comunidad, una nueva función para la biblioteca pública*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- *PROYECTO DE BASES DE UN PLAN DE ORGANIZACIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS DEL ESTADO* (1939). Ministerio de Instrucción Pública. Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional. Valencia, [s.n.].
- QUEENSLAND GOVERNMENT, DEPARTMENT OF EDUCATION (1996). *Guidelines for the development of joint-use school-community libraries*. Queensland: Department of Education.
- QUINLAN, N.J., TUÑÓN, J. (2005). Providing reference in a joint-use library. *Internet reference services quarterly*, vol. 9, núm. 1-2, p. 111-128.
- REUSCH HEVIA, A.M. (2012). *La Alfabetización en Información: una necesidad desde la educación primaria*. En: P. Hernández Salazar (coord.). *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica* (p. 135-157). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

- RIGGS, D. E. (2000). Joint-Use Libraries: Thinking Out of the Box. *College and Research Libraries*, vol. 61, núm 2, p. 96-98.
- RIVERA BARRAGÁN, M.A., LÓPEZ SANTANA, Y., RÁMIREZ GONZÁLEZ, A.I. (2009). *Alfabetización informativa. Fundamentos para la formación de públicos y usuarios de la información en UDGVirtual*. En: J.L. Mariscal Orozco. Educación y gestión cultural: experiencias de acciones culturales en prácticas educativas (p.163-193). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- RODRÍGUEZ, M. (2003). *¿Por qué son necesarias las bibliotecas escolares?*. En: Seminario Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación (p. 155-166). Madrid: ANELE.
- RODRÍGUEZ PARADA, C. (2010). Bibliotecas: el largo camino del estado natural a la cooperación. *El profesional de la información*, vol. 19, núm. 5, p. 457-462.
- ROMANOS DE TIRATEL, S. (2005). La cooperación bibliotecarril. *Información, Cultura y Sociedad*, núm. 12, p. 5-8.
- RUBINO, M.T. (2007). *Desarrollo de un Cuadro de Mando Integral aplicable a Bibliotecas: descripción de las etapas para su creación y diseño* [en línea]. Disponible en:
http://ciberconta.unizar.es/LECCION/BSCbibliotecas/CMI_Bibliotecas_MTRubino.pdf
 [Consulta 04/01/16]
- RUIZ CHACÓN, G. (2005). Gestión de colecciones en entornos consorciados: modelos de catálogos colectivos y organización de recursos electrónicos. *El profesional de la información*, vol.14, núm.3, p. 174-189.
- SALABERRÍA LIZARAZU, R. (1996). Entrevista a Michel Melot, Presidente del Conseil Supérieur es bibliothèques de Francia. *Educación y Biblioteca*, núm. 65. p. 7-13.
- SALABERRÍA LIZARAZU, R. (1997). *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- SÁNCHEZ DÍAZ, M. (2008). Breves comentarios teóricos sobre la evaluación, desarrollo y certificación de las competencias en información: A propósito de

una revisión de la literatura. *Acimed: Revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, vol. 18, núm. 5 [en línea].

Disponible en:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000700005&lng=en&nrm=iso&tlng=es. [Consulta 04/01/16]

- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J. (2005). Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha: El reto de universalizar los servicios bibliotecarios. *Idea-La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, núm. 2, p. 248-256.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J. (2012). *En defensa de la biblioteca pública*. Ciudad Real: Almud.
- SANZ CASADO, E., SUÁREZ BALSEIRO, C. A., GARCÍA ZORITA, C., MARTÍN MORENO, C., LASCURAIN SÁNCHEZ, M. L. (2002). Metric Studies of Information: An Approach Towards a Practical Teaching Method. *Education for Information*, 2002, vol. 20, nº 2, p. 133-144.
- SARJEANT-JENKINS, R., WALKER, K. (2011). *Mutually Beneficial: Partnerships between Public and Academic Libraries in Canada*. En: A. Bundy (ed.). *Connection and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries* (p.75-81). Adelaida: Auslib Press.
- SARJEANT-JENKINS, R., WALKER, K. (2014). Working Together: Joint Use Canadian Academic and Public Libraries. *Collaborative Librarianship*, vol. 6, núm. 1, p. 5-19.
- *SCHOOL LIBRARIES AND TEACHER LIBRARIANS IN 21ST CENTURY AUSTRALIA* (2011). Canberra: Parliament of the Commonwealth of Australia.
- SCOTT, L. (2004). *School Library Media Centers: Selected Results From the Education Longitudinal Study of 2002* (ELS:2002). Washington: United States Government Printing Office.
- SEEFELDT, J., SYRÉ, L. (2007). *Las bibliotecas en Alemania: puertas abiertas al pasado y al futuro*. Hildesheim: Olms [en línea]. Disponible en: <http://www.goethe.de/kug/pro/ifla/spanisch.pdf> [Consulta 04/01/16]
- SELGAS, J. (2008). La integración de políticas y agentes de inclusión digital: una aproximación desde las bibliotecas públicas. En: J.A. Gómez Hernández, A.

- Calderón Rehecho, J.A. Magán Wals, (coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas* (p. 51-55). Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.
- SERVET, M. (2010). Les bibliothèques troisième lieu. *Bulletin des bibliothèques de France*, núm. 4, p. 57-66
 - SEWELL, P.H. (1981). *Resource sharing: co-operation and co-ordination in library and information services*. Londres: Andre Deustsh.
 - SHANNON, D. (2004). Preparation of School Library Media Specialists in the United States. *School Library Media Research*, vol. 7 [en línea]. Disponible en: http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=libsci_facpub [Consulta 04/01/16]
 - SHERIDAN, L. (2011a). Joint use higher education libraries: factors which contribute to, or challenge, their successful operation. Director: Dr. Kim Keamy. [Tesis doctoral]. La Trobe University, School of Educational Studies.
 - SHERIDAN, L. (2011b). *The Troll Under the Bridge: Examining the Challenges Faced by Joint Use Higher Education Libraries*. En: A. Bundy (ed.). *Connection and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries* (p. 102-109). Adelaida: Auslib Press.
 - SIERRA ESCOBAR, J.C. (2011). *De la formación de usuarios a la Alfabetización Informacional: el caso de la biblioteca pública*. En: Primeras Jornadas de Alfabetización Informacional [en línea]. Disponible en: <http://alfin.uncu.edu.ar/presentaciones/txt-completo/Sierra%20Escobar-Juan%20Carlos-UdelaSalle.pdf> [Consulta 04/01/16].
 - SIERRA ESCOBAR, J.C. (2013). Competencias informacionales en bibliotecarios comunitarios de la ciudad de Bogotá: perfil informacional y propuesta de formación. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 36, núm. 3, p. 249-258.
 - SIMBERG, K. (2011). *A Decade of Joint Use: The Almedalen University/Public Library, Gotland, Sweden*. En: A. Bundy (ed.). *Connection and Convergence: Second International Conference on Joint Use Libraries* (p. 5-7). Adelaida: Auslib Press.

- *SISTEMAS URBANOS DE BIBLIOTECAS* (2006). Javier Villar Pérez (coord.). Madrid: Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas.
- SKOV, A. (2004). A Information literacy and the role of public libraries. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 37, núm. 3, p. 4-7.
- SMITH, V. (2006). A Further Perspective on Joint Partnerships: A Commentary on Creating and Capitalizing on the Town/Gown Relationship. *The Journal of Academic Librarianship*, vol.32, núm. 6, p. 630-631.
- SOMOZA Fernández, M. (2009). Análisis de los tutoriales web creados por bibliotecas universitarias. Director: Ernest Abadal i Falgueras. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Departament de Biblioteconomia i Documentació
- *SUEÑOS Y DESVELOOS DE LA BIBLIOTECARIA MARÍA MOLINER, 35 AÑOS, CUATRO HIJOS* (2010). *Educación y Biblioteca*, núm. 175, p. 44-45.
- SUTHERLAND, S. (2003). *The Public Library as a Learning Organisation*. En: World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council [en línea]. Disponible en:
<http://christchurchcitylibraries.com/Bibliofile/2003/IFLAPaper.pdf>
[Consulta 04/01/16]
- SVENSSON, C., HAMILTON, C., HABERG, L. (2007). *Three joint library projects and the Combilib Library Network*. En: A.L. Bundy (ed.). Joint use libraries: an international conference: proceedings (p. 89-92). Adelaida: Auslib Press.
- TARANGO, J., MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. (2011). Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: aproximaciones a los entornos mexicano y español. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 34, núm. 3, p. 283-299.
- TAYLOR, S.I., LANDE, R.E. (1996). A library for problem-based learning (PBL). *Health Libraries Review*, vol.13, núm. 1, p. 9-12.
- TILBIAN, C. (2005). Bibliotecas y bibliotecarios de la enseñanza secundaria en Francia. *Savoirs CDI* [en línea]. Disponible en:
<http://www.cndp.fr/savoircdi/index.php?id=346> [Consulta 04/01/16]

- THOMAS, S., JOSEPH, C., LACCETTI, J., MASON, B., MILLS, S., PERRIL, S., PULLINGER, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, vol. 12, núm. 12 [en línea]. Disponible en:
<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908> [Consulta 04/01/16]
- TORSVIK BERTELSEN, I.M. (2006). Cooperation between schools and public libraries in Rogaland. *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 39, núm. 1, p. 12-13.
- THORHAUGE, J. (2008). *En busca de servicios bibliotecarios para niños en la Sociedad del conocimiento*. En: IV Encuentro del Foro de NAPLE: Recursos Digitales en las Bibliotecas Públicas (p. 12-17). Madrid: Ministerio de Cultura.
- TILBIAN, C. (2005). Bibliotecas y bibliotecarios de la enseñanza secundaria en Francia. *Savoirs CDI* [en línea]. Disponible en:
<http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=346> [Consulta 04/01/2016]
- TORRES SANTO DOMINGO, M. (2005). La función social de las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, núm. 80, p. 43-70.
- TORRES MORA, S. de (2009). *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: posibilidad de integración. Un ejemplo en el municipio de Lorca*. En: Promoción de la lectura desde el municipio. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. CD-ROM
- UN AÑO DE TRABAJO EN LA SECCIÓN DE BIBLIOTECAS: MARZO 1937-ABRIL 1938 (1938). Barcelona: Ministerio de Instrucción Pública, Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoros Artísticos.
- URIBE TIRADO, A. (2010a). *Avances y perspectivas de ALFIN en Iberoamérica. Una mirada desde la publicación académico-científica y la web 1.0 y 2.0*. En: Congreso Internacional de Información (p. 1-30). La Habana: Instituto de Información Científica y Tecnológica.

- URIBE TIRADO, A. (2010b). La alfabetización informacional en Iberoamérica. Una aproximación a su pasado, presente y futuro desde el análisis de la literatura publicada y los recursos web. *Ibersid: Revista de sistemas de información y documentación*, vol. 4, p. 165-176.
- URIBE TIRADO, A. (2010c). *Estado del arte de la alfabetización informacional en Colombia*. Edimburgo: IFLA.
- URIBE TIRADO, A. (2011a). La alfabetización informacional en las universidades cubanas y la visualización de los niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios web de sus bibliotecas. *Acimed: Revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, vol. 22, núm. 4, p. 337-350.
- URIBE TIRADO, A. (2011b). *Los recursos web ALFIN/Iberoamérica. Un camino para generar aprendizajes colaborativos y benchmarking en torno a la alfabetización informacional*. En: VII Encuentro Internacional de Desarrollo de Habilidades Informativas-DHI Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [en línea]. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/15532> [Consulta 10/08/14]
- URIBE TIRADO, A. (2012a). Alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias venezolanas. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, vol. 9, núm. 1, p. 73-87.
- URIBE TIRADO, A. (2012b). La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Chile. Visualización de los niveles de incorporación considerando la información publicada en sus sitios web. *Infoconexión. Revista Chilena de Bibliotecología*, núm. 4, p. 40-52.
- URIBE TIRADO, A. (2012c). La alfabetización informacional en las universidades de Costa Rica. Visualización de los niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios web de sus bibliotecas. *Bibliotecas: Revista de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información*, vol. 30, núm. 1, p. 1-17.

- URIBE TIRADO, A. (2012d). Programas de alfabetización informacional en las universidades argentinas: niveles de desarrollo. *Ciencia, docencia y tecnología*, núm. 44, p. 47-71.
- URIBE TIRADO, A. (2013). Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Directora: María Pinto Molina. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Facultad de Comunicación y Documentación.
- URIBE TIRADO, A., URIBE, A.G. (2012). La alfabetización informacional en las universidades españolas. Niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios web de sus bibliotecas-CRAI. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, núm. 2, p. 325-345.
- VARELA OROL, C. (2011). ¿Hacia un nuevo paradigma bibliotecario? El nuevo orden digital. *El profesional de la información*, vol. 20, núm. 5, p. 564-570.
- VEGA DIAZ, G.; ROJAS-DRUMMOND, S. (2012). *ALFIN para alumnos de educación primaria: propuesta de modelo y perspectivas de aplicación*. En: P. Hernández Salazar (coord.). *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica* (p. 159-205). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- VELLOSILO GONZÁLEZ, I. (2007). La biblioteca de doble uso (escolar/pública). *Anaquel: boletín de libros, archivos y bibliotecas de Castilla-La Mancha*, núm. 37, p. 15.
- VIRKUS, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, vol. 8, núm. 4 [en línea]. Disponible en: <http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html> [Consulta 04/01/16]
- WEBBER, S., JOHNSTON, B. (2003). *Information literacy in the United Kingdom: a critical review*. En: C. Basili (ed). *Information Literacy in Europe* (p. 258-283).

Roma: Italian National Research Council.

- WILLIAMS D., WAVELL C., COLES L. (2001). *Impact of school library services on achievement and learning: critical literature review of the impact of school library services on achievement and learning to inform the work of the DfES Task Group*. Aberdeen: Robert Gordon University.
- WISCONSIN STATE DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. (1998). 2ª ed. Madison: Wisconsin State Department of Public Instruction.
- WOOLARD, W. L. (1980). *Combined school/public libraries: A survey with conclusions and recommendations*. Metuchen, New Jersey: Scarecrow Press.
- YARROW, A., CLUBB, B., DRAPER, J.L. (2009). *Bibliotecas públicas, archivos y museos: tendencias de colaboración y cooperación*. La Haya: International Federation of Library Associations and Institutions.

A_{NEXOS}

ANEXO 1. LISTA DE AUTO CHEQUEO⁶⁵ DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE WISCONSIN (ESTADOS UNIDOS)

Planning

Yes No

1. Mission statements for both the public library and the school library media programs

are clearly understood and supported by all parties. Further, there is an understanding of how these missions coincide and how they differ and how they will be carried out.

Yes No

2. There is knowledge of any existing planning documents for the public library and school library media programs, and agreement on how these documents can be integrated and priorities established.

Yes No

3. A preliminary study of the feasibility and suitability of the combined library program for the community has been conducted, including the review of alternatives to establishing a combined library.

Yes No

4. Concerned groups have examined carefully the complementary role of the school and public libraries and are aware of the range of services and resources which must be offered to meet the needs of both user populations.

Yes No

5. Community members are involved in and are supportive of the decision to have a

⁶⁵ *Para el establecimiento de un proyecto de combinación de bibliotecas, las preguntas señaladas con un asterisco han de ser contestadas afirmativamente.*

combined school and public library program.

Yes No

6. The jurisdictional boundaries of the school district and the public library area are identical or nearly so.

Yes No

7. The two boards which are to govern different parts of the combined program have defined their responsibilities in a formal agreement drawn up during the planning phase.

Yes No

8. The issue of dissolving the combination has been discussed and all parties agree on how assets will be divided.

Governance

Public Library

Yes No

9. *The public library program will be established in accordance with Chapter 43, Wis. Stats.

Yes No

10. *A legally appointed and constituted public library board will govern the operation of the public library program.

Yes No

11. *The public library board will have exclusive control of the expenditure of all moneys collected, donated, or appropriated for the public library fund.

Yes No

12. *The public library board will employ a library director who is qualified and maintains the appropriate level of certification under the provisions stated in the Wisconsin Administrative Code.

School Library Media Services

Yes No

13. *The district has a written long-range plan for library services which was formulated by teachers, library and audiovisual personnel, and administrators and was approved by the school district board.

Yes No

14. *Appropriately licensed library media personnel provide or supervise the services of the school library media program in accordance with the provisions stated in the Wisconsin Administrative Code.

Public Library / School Library Media Services

Yes No

15. A head librarian certified as both a public librarian and a school library media specialist will be hired by the two boards and delegated active management of the library.

Yes No

16. The salaries and benefits of all employees will be similar, based on comparable qualifications and job expectations.

Administration and Funding

Yes No

17. General procedures for operating the combined library have been discussed, and all parties agree on principal elements, such as hours of operation, responsibility for

expenses, access to resources and activities, user rights and responsibilities, and authority for daily decision making.

Yes No

18. The public library will be a member of a public library system and actively participate in its programs of service, including reciprocal borrower's privileges and interlibrary loans.

Yes No

19. *The public library board will follow statutory requirements as to fiscal year, audits, budgeting process, and annual reports to the municipal governing authority and the Division for Libraries and Community Learning.

Access to Information And Materials

Yes No

20. The library will be open to the public the recommended number of hours for its population group according to Wisconsin Public Library Standards.

Yes No

21. A collection-development policy consistent with the mission statements has been developed to guide selection of material for both school and public library clientele.

Yes No

22. The issue of access to material for all age groups and maturity levels has been discussed in detail and is thoroughly understood by all parties, and a process for allowing users access to resources has been decided and is supported by all parties.

Yes No

23. An acceptable use policy on Internet access consistent with the mission statements of the school and public library has been developed and is supported by all parties.

The Physical Facility

Yes No

24. *The building that will house the proposed combined school and public library is in compliance with the provisions of Title II of the Americans with Disabilities Act (ADA).

Yes No

25. The building is easily accessible to the public and to students and teachers. There is an entrance directly into the library from the outside at ground floor (entry at grade without steps or ramp).

Yes No

26. The building design permits nearby parking for library users (within 200–500 feet from library entrance) as well as easy access to the library from classrooms.

Yes No

27. The building provides adequate space to implement the full range of library services consistent with the library's comprehensive long-range plan, Wisconsin Public Library Standards, and the recommended space needs outlined in the DPI publication School Library Media Programs: A Resource and Planning Guide.

Technology

Yes No

28. There is agreement on how equipment, software and other aspects of technology will be purchased or licensed and how access will be provided to students, school staff, and the public.

Attitudinal Factors

Yes No

29. Decision makers and key individuals (administrators and employees) are genuinely enthusiastic about the project and dedicated to making it work, despite inevitable difficulties.

Yes No

30. Improving service, rather than saving money, is the overriding concern in planning a combined library.

Yes No

31. The concerned groups in the community realize that a combined library program is not necessarily a more economical means of offering adequate library services to both students and community members than school and public programs in separate facilities would be.

Yes No

32. Adults (not only parents of students) feel comfortable and welcome in the school building (or other site of the combined library) and are accustomed to using it for public functions.

Yes No

33. The mixing of preschoolers, children, teenagers, and young and older adults is not seen as threatening or uncomfortable by any of the potential users or the responsible agencies.

34. The combined library provides the best opportunity for your community to obtain the following:

Yes No

a. Professional library personnel with a specialization in school librarianship.

Yes No

b. Professional library personnel with a specialization in public librarianship where no such position previously existed.

Yes No

c. A means for strengthening available material resources.

Yes No

d. An adequately planned program of services to meet the needs of both public and school-based users.

***ANEXO 2. CRITERIOS PARA LOS ESTÁNDARES DE BIBLIOTECAS COMBINADAS
(ESCOLAR/PÚBLICA) DE NUEVA JERSEY (ESTADOS UNIDOS)***

Governance

Under New Jersey State Law public schools and public libraries are organized, operated and funded under different state statutes and regulations. Schools are organized under

NJSA 18A and public libraries under NJSA 40:54. Local school boards have the authorization over local public schools to develop policies for schools and local public library boards have authorization to develop policies for local public libraries.

Checklist

_____ All state laws and regulations regarding the operation of public schools and public libraries have been followed in the establishment of this agreement.

_____ Public library boards of trustees and local boards of education agree to develop policies to ensure the use of the facilities by their primary constituencies.

_____ Funding for the school and public library portions of the joint facility has been determined.

Planning

School and public libraries have different missions. School libraries prepare students to become lifelong readers and effective users of information, and they directly support the curriculum and instructional programs of their schools. Public libraries are centers for community life and learning, offering people of all ages open access to information, resources, programs, and technology and meeting space to support reading, lifelong learning and a broad array of leisure interests.

Checklist

_____ The differing missions of both the public library and the school library media programs are included in the planning document.

_____ Community members are involved in and are supportive of the decision to have a combined school and public library program.

_____The two boards have defined the time frame for the agreement.

_____The two boards have a defined process for handling disputes.

_____The two boards have defined the terms for the dissolution of the agreement.

Staffing

The primary role of a public librarian is to provide access to books, information and programming that support community needs and interests. The primary role of a certified school library media specialist is to teach information literacy skills and to assist students, teachers and other members of the school community with access to informational needs. Under state law the educational and certification requirements for school and public library personnel are different.

Checklist

_____The public library board will employ a library director who is certified under NJSA 45:8A and will employ additional staff as provided in NJAC 6:68-1 et seq. to meet state per capita aid requirements.

_____The school board will employ a school library media specialist certified under NJAC 6:11-11.17

(update citation to NJAC 6A:9-13.14 in January 2004 and at least one aide to support the school portion of the program).

Facility

In addition to housing a collection of print, media and technology resources, school and public libraries have very different space requirements. School libraries need additional space for large and small group instruction. Public libraries need additional public meeting room space and areas for public programming. Both facilities need their own dedicated space for quiet study, computer instruction, processing of materials and storage.

Checklist

_____The physical space dedicated for the school media portion of the library is at least the maximum square footage eligible for state funding under the Educational Facilities Construction and Financing Act. (The Act establishes the following standards for maximum state funding allocations for school library media centers: 4,000 square feet for elementary schools, 6,250 square feet for middle schools, and 10,075 for high schools.)

_____The physical space for the public library portion of the library meets NJ State Construction Bond Standards (NJAC 15:21-11.6 (e) Table 1)

_____The building is accessible for all users and meets all applicable state and federal codes including the Americans with Disabilities Act (ADA).

_____The building has a separate entrance directly from the outside for public library patrons. (A separate entrance is needed because public library patrons should not have to meet school procedures for signing into the building. This could violate the public library's role as a limited public forum)

_____The building has dedicated parking spaces for the public library directly adjacent to the building.

_____The library has adequate signage, furniture, and shelving appropriate for all users.

_____The library is in close proximity to classrooms and a separate door connects the library to the main part of the school with provisions for additional security if necessary to ensure a safe school environment.

_____The library has areas for quiet reading.

_____The library has areas for large and small group instruction.

_____ The library has separate restroom facilities for school children and for public library users (preschools, children and adults).

_____ The library has areas for meeting rooms, computer labs, AV equipment storage, offices, and workrooms.

_____ The library has an area for preschool children where they do not bother adults or school children.

_____ A plan for the custodial work involving the library is established. The plan determines who is responsible for maintaining the facility during school hours, after school, on weekends, on school holidays and during the summer.

Focus of the Collection

School libraries support curricular and instruction/research needs as well as the use of information technology. School libraries act in loco parentis and provide access to resources that are appropriate for the ages the school serves. Public libraries offer a collection that meets the broadest spectrum of community needs and interests. The public library collection will include some materials that may be inappropriate for children. Courts have found that public libraries must not limit their collections to only materials that are appropriate for children.

Checklist

_____ The school board and the library board each adopt collection development policies including procedures for handling challenged materials, for their portions of the collection.

_____ Public library purchases a broad range of materials in sufficient numbers and a variety of formats to meet library per capita state aid requirements.

_____ School library purchases sufficient materials to support curriculum needs.

_____The school board and the library board each adopt policies governing borrowing and sharing of library materials and procedures for damaged ,overdue, and lost materials.

_____The collections are cataloged.

_____Policies will be developed by the local school board to determine if students can access public library materials during school hours.

_____The combined library will be a member of the New Jersey Library Network.

Funding

Financial support for library services is critical to success. The public library board and the local board of education (school board) must assure strong financial support for library services. The public library and the school library receive support under different legal authorities.

Checklist

_____The public library will receive at least the minimum level of funding as prescribed in NJSA 40:54.1 et seq.

_____The public library will file an annual report with the NJSL in order to be eligible for state aid and state library grant programs.

_____The school library will be a separate line item in the school budget.

_____The local boards will yearly adopt an operating budget to support the costs of library materials, staff, maintenance, utilities, telecommunications costs, insurance and jointly purchased equipment.

_____The local boards will jointly develop plans for, and agree to the terms of support for, capital improvements.

Hours

Public libraries are typically open 50-60 hours per week including weekends, holidays, and evenings. Public libraries cannot restrict access during the hours in which the library is open. A school library follows the school's hours of operation and schedule. Most school libraries are closed after the school day, during the summer months and on weekends and holidays.

Checklist

_____The public library will provide access to the public with a schedule that accommodates daytime, evening and weekend use.

_____The school library will be open to accommodate its primary clientele- the public school community.

Internet Access

School libraries are required to filter Internet access to children. Public libraries develop Internet use policies in response to the needs of the community at large. Depending on the community, the public library may choose to offer all unfiltered access, all filtered (with an option for adults to have the filters removed on request) or a combination of access levels.

Checklist

_____Each board will adopt a policy for Internet access.

_____Specific computers will be available for adult use only. These machines will not be used by students.

_____The boards will jointly develop a plan for the purchase and maintenance of technology.

**ANEXO 3. LISTA DE AUTO CHEQUEO DE LA BIBLIOTECA DEL ESTADO DE IOWA
(ESTADOS UNIDOS)**

1. Yes ☐ No ☐ Key individuals and decision makers are enthusiastic about the project and dedicated to making it work. The following groups and individuals have been consulted: (A, B)

- ☐ Public Library Board
- ☐ School Board
- ☐ School librarian, principal and staff
- ☐ Parent groups
- ☐ Public librarian and staff
- ☐ Friends of the Public Library
- ☐ Public library users including frequent users, senior citizens, preschool groups
- ☐ School library users including students and teachers

2. Yes ☐ No ☐ There is consensus in the community that a combined library is the best way to meet library service needs. (A, B)

3. Yes ☐ No ☐ Preschoolers, children, teenagers, young adults and older adults may use a combined facility at the same time. This has been discussed and is not seen as threatening or uncomfortable for any group. (A, D)

4. Yes ☐ No ☐ The different functions and responsibilities of both the school and public library are understood (See preceding pages).

5. Yes ☐ No ☐ It is understood that any change in the composition of the library board requires voter approval (Code of Iowa, 392.5). (B)

6. Yes ☐ No ☐ There is an understanding that the statistical and financial reporting requirements for both the school and public library must be followed in a combined library. (B, C)

7. Yes ☐ No ☐ There is an understanding that the public library must continue to be operated in accord with public library standards to be eligible for direct state aid. (B, C, D, E, F)

8. Yes ☐ No ☐ Financial support from both the School Board and City Council will continue at the same or increased levels. (C)

9. Yes ☐ No ☐ General procedures for operating the combined library have been considered including hours of operation, access to resources and activities, user rights and responsibilities and authority for daily decisionmaking. (B, C, D)

10. Yes ☐ No ☐ The location of the library provides convenient access to the public while giving due consideration to security requirements in the school setting. Ample and convenient parking will be available to the public. (D)

11. Yes ☐ No ☐ The facility provides adequate space for both school and public library functions including teaching areas, ample computer access, public meeting room space, children's area. (D)

12. Yes ☐ No ☐ A librarian(s) has been identified who has the appropriate background and certification to operate a combined school/public library and is committed to the project. (A, E)

13. Yes ☐ No ☐ Salaries, benefits and contracts of all employees in the combined library have been considered taking into account differences in school and public library contractual and union requirements. (E)

14. Yes ☐ No ☐ Combined libraries contain materials for all ages and interests, including videos and books that may not be appropriate for young children. This issue has been discussed and is understood by all parties. (F)

15. Yes ☐ No ☐ School libraries typically use Internet filtering and follow Internet Acceptable Use policies that may restrict access to e-mail, chat rooms, etc. on the Internet. Many public libraries permit open access to these resources for all library users. All parties understand these issues. (G)

ANEXO 4. LISTA DE AUTO CHEQUEO ELABORADA POR ALAN LINDSEY BUNDY

Herramienta creada por Alan Lindsey Bundy que ayuda a medir la predisposición y las posibilidades de cooperación entre una biblioteca pública y una biblioteca escolar con vistas a constituir una *joint use library*.

SELF EVALUATION INVENTORY--PUBLIC LIBRARIANS

	YES	NO
1 Do you know the names, phone numbers and email of all the primary teacher librarians and school principals in your community?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Do you know the names, phone numbers and email of all the secondary teacher librarians and school principals in your community?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Have you made every effort to inform yourself and your colleagues about the school curriculum and student assignments?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Requested information from the teacher librarian?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Requested information from classroom teachers?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Devised questionnaires to keep abreast of topics and assignments?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* Arranged specific times and procedures for the collection of the above instruments?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- * Requested time to meet with the teacher librarians and teachers at the school? ☐ ☐
- * Asked to be included on the distribution list for curriculum bulletins, newsletters etc? ☐ ☐
- * Attended school committees and open informational meetings for parents and the community about curriculum changes etc? ☐ ☐
- * Requested reference copies of textbooks for the public library? ☐ ☐
- * Discussed your support for home schoolers? ☐ ☐
- * Discussed the needs of adult learners at the high school? ☐ ☐
- * Discussed out of school learning opportunities? ☐ ☐
- * Sent lists of new materials to teacher librarians? ☐ ☐
- 4 Have you made every effort to inform school staff about how the public library can assist them and their students? ☐ ☐
- * Compared library mission statements? ☐ ☐
- * Worked together in goal setting and data collection, recognizing similarities and differences in mission? ☐ ☐

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| * Offered to set up curriculum related collections in the public library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Provided feedback to school staff on the use of such collections? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Informed school staff about student informational needs that can and cannot be met by the public library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Offered loans of materials to the school library or to classrooms? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Invited school staff to the public library to observe and discuss resources and services? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Suggested short term staff exchange? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Worked with the schools to establish a Homework Help or Homework Club program? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Established an efficient document delivery system between schools and the public library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Involved your Friends group? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Have you helped to inform parents about the school curriculum, especially about educational change and current topics of discussion? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 6 | Have you contacted specialist teachers (art, music, physical education etc) to inform them of library resources that might assist them in their work with students? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Have you invited teacher librarians to participate in planning sessions for youth services in the public library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Have you requested invitations to speak at teachers meetings or at least prepared materials to be distributed at such meetings? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Have you offered to share new materials with school staff--either in the public library or the school library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Have you asked teacher librarians and classroom teachers to participate in cooperative reviewing of materials--and then made every effort to schedule meetings at their convenience? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Do you offer to do booktalks in the school on topics of special interest to teachers and students? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Do you keep school staff informed about changes in library policies and procedures, especially about technological changes and access? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Do you provide formal information literacy development for students in the public library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 14 Are you using the Australian Information literacy standards (www.caul.edu.au) or the Council of Australian State Libraries version of them? ☐ ☐
- 15 Have you discussed information literacy issues with the teacher librarians? ☐ ☐
- 16 Do you work with the schools to register students for public library cards? ☐ ☐
- 17 Do you work with the schools to enrol students in summer reading programs? ☐ ☐
- 18 Do you work with teacher librarians on events such as National Book Week, Library and Information Week, and National Simultaneous Story Time? ☐ ☐
- 19 Have you participated in cooperative programming with teacher librarians? ☐ ☐
- 20 Do you share professional development opportunities? ☐ ☐
- 21 Are you purchasing hardware, particularly computers, that is compatible with those in the schools? ☐ ☐
- 22 Have you established an electronic network between the schools and the public library (especially email and catalogue access)? ☐ ☐
- 23 Do you readily return to the school library its ☐ ☐

resources returned to you?

- 24 Does your professional reading include school library issues and developments? ☐ ☐

SELF EVALUATION INVENTORY--TEACHER LIBRARIANS

YES NO

- 1 Do you know the names, phone numbers and email of the library manager and children's and youth services staff in your local public library? ☐ ☐
- 2 Have you compared library mission statements? ☐ ☐
- 3 Have you made every effort to inform the public library about the school curriculum and assignments and to inform students and teachers about programs and activities of the public library?
- * Requested information from the public library? ☐ ☐
- * Requested information from classroom teachers to be shared with the public librarian? ☐ ☐
- * Devised questionnaires to keep yourself and public library staff abreast of topics and assignments? ☐ ☐
- * Arranged specific times and procedures for sharing such information with public librarians? ☐ ☐

- * Requested time to meet children's and youth services staff in the public library? ☐ ☐
- * Asked to be included on the distribution list of newsletters and other public library publications? ☐ ☐
- * Attended Friends of the Library meetings to inform yourself about the public library and offer your support? ☐ ☐
- * Requested reference copies of textbooks to be placed in the public library for assistance with homework? ☐ ☐
- * Sent lists of new materials prepared for teachers or students to the public library? ☐ ☐
- 4 Have you made every effort to work with public library staff to assist students? ☐ ☐
- * Worked together in goal setting and data collection, recognizing similarities and differences in mission? ☐ ☐
- * Offered to help set up curriculum related collections in the public library? ☐ ☐
- * Participated in a joint evaluation of the use of such collections? ☐ ☐
- * Informed classroom teachers about student information needs that can or cannot be met by public library? ☐ ☐

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| * Explored the possibility of resource sharing to meet student needs, including school library loans to the public library, especially during school vacations? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Invited public library personnel to the school library to observe and discuss resources and services? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Suggested short term staff exchange? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Worked with the public library to establish a Homework Help or Homework Club program? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Established an efficient document delivery system between schools and the public library? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Have you informed the public library about potential changes in the school curriculum and about current topics of discussion? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Have you contacted specialist teachers (art, music, physical education etc) to inform them of school and public library resources that might assist them in their work with students? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Have you invited public library children and youth services staff to participate in planning sessions in the school? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Have you requested an opportunity to join public | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- library youth services staff in speaking to their library manager or the local council about the library and information needs of young people?
- 9 Have you offered to advertise public library programs and services to parents, teachers and students? ☐ ☐
- 10 Have you offered to share new materials with public library staff--either in the public library or in the school library? ☐ ☐
- 11 Have you asked public library youth services staff to participate in cooperative reviewing of materials--and then made every effort to schedule meetings at their convenience? ☐ ☐
- 12 Do you invite public librarians to do booktalks in the school on topics of special interest to teachers and students? ☐ ☐
- 13 Do you keep public library staff informed about changes in school library policies and procedures, specially about technological changes? ☐ ☐
- 14 Have you asked public librarians about your students' abilities to use the library and cooperatively planned to meet student needs? ☐ ☐
- 15 Are you using the Australian Information literacy standards (www.caul.edu.au)? ☐ ☐

- 16 Have you discussed information literacy issues with public library staff? ☐ ☐
- 17 Do you work with the public library to enrol students in summer reading programs? ☐ ☐
- 18 Do you work with the public library on events such as National Book Week, Library and Information Week, and National Simultaneous Story Time? ☐ ☐
- 19 Have you participated in cooperative programming with the public library youth services staff? ☐ ☐
- 20 Do you share professional development opportunities? ☐ ☐
- 21 Are you purchasing hardware, particularly computers, that is compatible with those in the public library? ☐ ☐
- 22 Are you at least working toward establishing an electronic network between the schools and the public library (especially email and a catalogue access)? ☐ ☐
- 23 Do you return public library resources returned to you? ☐ ☐
- 24 Does your professional reading include public library issues and developments? ☐ ☐
-